Linguística
IN FOCUS
13

Ensino de Línguas no curso de Letras: práticas, experiências e currículo

Dilma Mello
Maria Inês Vasconcelos Felice
Organizadoras

Ensino de Línguas no curso de Letras:
práticas, experiências e currículo

Dilma Mello
Maria Inês Vasconcelos Felice

Organizadoras

Linguística
IN FOCUS 13

Ensino de Línguas no curso de Letras: práticas, experiências e currículo

Sumário

Apresentação

A organização deste volume da série Linguística In Focus teve como proposta reunir um conjunto de artigos que abordassem discussões sobre experiências curriculares no curso de Letras de forma abrangente. Nessa perspectiva, seria possível (re)pensar o currículo do curso com base em experiências voltadas para aspectos do processo de ensino e aprendizagem e das propostas político-pedagógicas vigentes nos cursos de Letras de diferentes regiões do nosso país. Nossa proposta incluiu, também, propiciar debates sobre alguns temas que permeiam nossas experiências de ensino e aprendizagem de línguas, tais como o uso das tecnologias digitais e as perspectivas de letramento(s) no currículo do curso, além de questões políticas sobre o ensino de línguas e a formação docente. Foi com essa proposta que partimos para o nosso trabalho de organização desta obra, centrada predominantemente na área de Linguística Aplicada.

Este volume apresenta nove capítulos, dentre os quais a maioria aborda o processo de formação docente relacionado aos professores-formadores e aos professores em formação. Os demais artigos tratam do processo de ensino e aprendizagem de línguas e da inserção das tecnologias digitais nesse contexto. Há, ainda, artigos que discutem as políticas de ensino de línguas e de construção do currículo no curso de Letras.

O capítulo que abre este volume é de autoria de Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva e de Junia de Carvalho Fidelis Braga, ambas da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. As autoras tratam do uso

das tecnologias digitais no curso de Letras, história que começa em 1997, com a implantação do primeiro laboratório de computadores ligados à internet. Elas discutem suas ações com tecnologias digitais por meio de uma visão ecológica de aprendizagem e da construção de conhecimentos, o que implica a criação de redes, a colaboração, o compartilhamento, a adaptação às restrições e aos propiciamentos do ambiente, a criação e a recriação de materiais de ensino e a apropriação do que é ofertado pelo ambiente. O conceito-chave que simboliza este trabalho é o conectivismo. A ideia é que o conhecimento/aprendizagem acontece em um processo de criação de redes sociais e neurais. Desse modo, as autoras mostram que suas atividades on-line para a aprendizagem de Língua Inglesa e para a formação de professores de língua estrangeira buscam a diversidade de atividades, a promoção da autonomia, a promoção da interação entre aprendizes dentro e fora do contexto formal de aprendizagem, a abertura para contribuições de alunos e colegas para o aprimoramento das atividades. As autoras apresentam ainda um histórico sobre a implantação da primeira disciplina totalmente a distância na instituição da qual fazem parte e mostram como ela veio a ser aperfeiçoada desde 1998 até o momento de escrita e publicação deste artigo. O sucesso desse projeto é inquestionável, porém elas não deixaram de investir no aperfeiçoamento do ensino a distância e atualmente se dedicam a pesquisar ferramentas para o desenvolvimento de habilidades orais. Com base no conceito-chave de conectivismo, as autoras convidam a todos os que se dedicam à docência on-line a dialogarem com esse texto.

Tratando também da integração das tecnologias digitais no contexto de ensino de línguas, temos o capítulo 2, de autoria de Valeska Virgínia Soares Souza, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, e Cláudia Almeida Rodrigues Murta, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. As autoras, em "Integração da Web no Ensino de Línguas: práticas pedagógicas presenciais e a distância no curso de Letras", tratam de tema importante para (re)pensarmos os caminhos possíveis para o currículo do curso de Letras. Para elas, é necessário que os currículos incluam, na formação inicial de professores de línguas, o processo normalização (Bax, 2003) das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem. Apontam alguns lapsos nessa formação, tais

como a confusão entre educação e informação e instrução, a preparação para o trabalho e a ausência da humanização e da formação para a cidadania, e também a falta de uma formação integrada com uma visão crítica da realidade. Em uma tentativa de refletir sobre a questão, elaboraram sequências didáticas e redigiram guias didáticos em coautoria (Murta; Souza, 2014; Souza; Murta, 2014) "no sentido de preparar o futuro professor para lidar com o mundo perpassado por tecnologias digitais e com a ubiquidade da Internet", em busca da promoção de atividades nas quais os licenciandos em Letras pudessem desenvolver sua autonomia e agência em suas práticas discursivas mediadas pelas tecnologias digitais. As autoras apresentam alguns exemplos dessas atividades com ferramentas digitais e concluem lembrando que as tecnologias digitais devem permear as disciplinas do currículo, visto que tais ferramentas são como extensões do corpo humano, disponíveis para auxiliar os professores a melhor desempenhar suas práticas sociais e desenvolver a aprendizagem de seus alunos.

No capítulo 3, José Mauro Souza Uchôa, da Universidade Federal do Acre – UFAC, em um texto intitulado "O local e as TIC no Ensino de Língua Estrangeira (ILE): varadouros trilhados e os sentidos compostos pela pesquisa narrativa na Amazônia", discute a ausência das tecnologias digitais nos currículos dos cursos de Letras, fazendo uma releitura de sua tese de doutorado, de base teórico-metodológica da Pesquisa Narrativa, por meio da qual conclui que as TIC podem ser implementadas nos currículos acadêmicos de forma a propiciar novas perspectivas de ensino e aprendizagem para esta geração de nativos digitais que traz para a escola novas práticas de linguagem. Segundo o autor, as TIC não deveriam ser objetos de ensino, fazendo parte dos currículos como mais um componente curricular, dissociadas das outras disciplinas, mas sim fazer parte de todo o processo, sendo incluídas em cada um dos componentes curriculares das licenciaturas, de forma a que os alunos pudessem utilizá-las e naturalizá-las. Ele conclui o capítulo pontuando que, desta forma, poderão ser desenvolvidos, ainda na graduação, novos letramentos digitais e a criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem coerentes com as demandas locais.

As autoras do capítulo 4, Tânia Regina de Souza Romero, professora da Universidade Federal de Lavras, e Danielle Oliveira Lelis Gonring, da

mesma instituição, partem das dificuldades de aprendizagem de Língua Inglesa enfrentadas por alunos do Ensino Básico, o que resulta em mais dificuldades quando chegam ao curso de graduação em Letras. Conforme exposto pelas autoras, tais dificuldades podem se acentuar com o despreparo dos professores universitários, criando um círculo vicioso que se perpetua. Para romper essa cadeia, elas sugerem o desenvolvimento do aluno em termos de autonomia e do exercício da reflexão para o uso de estratégias de aprendizagem. Após estudo realizado tendo como instrumentos de pesquisa diários de aprendizagem e narrativas, as autoras mostraram pouco uso de estratégias pelos alunos, com um predomínio das estratégias cognitivas de aprendizagem. Elas enfatizam a necessidade do ensino dessas estratégias, posto que podem propiciar o aprendizado de Língua Inglesa pelos alunos.

No capítulo 5 são discutidas as práticas curriculares dos cursos de Letras, que mantêm a racionalidade instrumental e o paradigma monolíngue. Os autores, Danie Marcelo Jesus e Fernando Zolin, ambos da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Campus Cuiabá, mostram que, desde a criação dos primeiros cursos de Letras no Brasil, pelo Decreto-Lei 1.190, de 1939, até os dias atuais, os currículos continuam basicamente os mesmos, com vigência da endogenia. Os autores utilizam a acepção freiriana de currículo, citada por Saul e Silva (2014a), de que currículo é a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na escola. Com base nessa concepção, assumem a importância da reflexão sobre as práticas curriculares dos cursos de Letras pontuando que, ainda fundamentados em uma pedagogia eurocêntrica, os currículos deixam perceber seu conceito de ciência neutra, transmissível pelo professor, centro do saber, ao aluno, depósito passivo desse conhecimento. Ainda hoje, conforme os autores, os currículos continuam a serviço da racionalidade instrumental (eurocêntrica) e da manutenção da superioridade do paradigma monolíngue.

As autoras do capítulo 6, Vera Lúcia Lopes Cristovão, da Universidade Estadual de Londrina, e Francini Percinoto Poliseli Corrêa, da Universidade Estadual do Paraná, campus Apucarana, apresentam um momento histórico da instituição na qual se fez a pesquisa, em vista da decisão de criação de três licenciaturas em Letras, sendo foco da

investigação o curso de Licenciatura em Letras Inglês. A motivação primordial para o desenvolvimento da investigação foi a de contribuir para ampliação da compreensão do trabalho de formadores por intermédio da análise de relatos de experiência reflexivos produzidos por professores do curso sobre o seu trabalho educacional. Para análise e discussão de dados, as autoras partiram do referencial teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Machado, 1995; Cristovão, 2002), aliado a subsídios teóricos das Ciências do Trabalho. (Amigues, 2004; Saujat, 2002; 2004; Faïta, 2004; Clot, 1999/2006). A partir deste referencial, os relatos são utilizados para problematizar o trabalho docente, como um meio de observar como o professor vê seu trabalho representado (Bronckart, 2006), ou seja, quais as representações que este professor cria para o seu agir. As autoras concluem, de um lado, pontuando que grande parte das dificuldades no desenvolvimento do trabalho educacional reveladas pelos formadores está relacionada a defasagens na formação em línguas inglesa e materna que os alunos têm em seu ensino fundamental. Por outro lado, as autoras afirmam que os formadores participantes também revelam a necessidade de participação ativa de todas as partes, ou seja, da instituição; dos formadores; dos alunos; da esfera educacional no contexto local, regional e nacional; dos instrumentos mediadores e dos objetos de ensino e aprendizagem para superação dos desafios enfrentados no desenvolvimento de seu trabalho educacional.

O sétimo capítulo desta coletânea, das autoras Ana Célia Clementino Moura e Dannytza Serra Gomes, ambas da Universidade Federal do Ceará – UFC, apresenta a formação de professores de Língua Portuguesa egressos do curso de Letras da universidade em que atuam. Conforme aponta o capítulo, essa formação realizada durante todo o curso se consolida dentro da Unidade de Teoria e Prática de Ensino de Língua Portuguesa. As autoras mostram, ao longo do capítulo, como essa unidade do currículo é importante para a formação do estudante do curso de graduação em Letras na modalidade licenciatura. Apontam que a unidade é composta por oito professores, todos envolvidos com projetos de extensão ou de pesquisa vinculados às disciplinas. De acordo com elas, todos os projetos são voltados para as diversas possibilidades do campo de estudos da Língua Portuguesa como língua materna e como língua

estrangeira, por exemplo, com oficinas para a elaboração de material didático para a área. Há ainda o Laboratório de Redação, para o qual os alunos encaminham seus textos para que sejam corrigidos por estagiários, que, em seguida, agendam encontros individuais para a discussão das correções com o objetivo de que os discentes possam aperfeiçoar suas produções. As autoras acreditam que o curso analisado apresenta um currículo verdadeiramente voltado para o ensino, de forma a aprimorar, em todas as áreas, a prática dos egressos do curso de Letras.

O capítulo 8, cuja autora, Sueli Salles Fidalgo, faz parte do corpo docente da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, trata da formação de professores na dicotomia (ex)inclusão social escolar por meio de uma pesquisa em Linguística Aplicada Crítica colaborativa com professores pré-serviço (em grupos de estudos e disciplinas). A autora explica que essa pesquisa crítica colaborativa já rendeu inúmeras apresentações em congressos, trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica, teses e dissertações em andamento, publicação de materiais flexibilizados para Ensino Fundamental I e II e orientações para professores sobre como flexibilizar materiais para o Ensino Médio. Ela finaliza seu texto afirmando que a formação docente permitiu aos professores a compreensão de como reconhecer as necessidades especiais encontradas em suas salas de aula e como atuar como multiplicadores desse trabalho. Esse capítulo chama nossa atenção para a possibilidade e necessidade da inserção de práticas inclusivas de fato no currículo de formação de professores, pois essa é uma realidade de nossos contextos educacionais.

O capítulo 9, que fecha este volume da série Linguística In Focus, tem como autora Beatriz Gama Rodrigues, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, tendo como objetivo delinear o perfil de alunos da primeira turma após a reformulação do currículo do curso de Letras, licenciatura em Inglês. Para a realização da pesquisa, a autora solicitou aos alunos do 7º período uma narrativa escrita sobre sua formação como futuros professores de Língua Inglesa, de modo a refletirem sobre os seus processos de formação como professores. Foi solicitado a eles que considerassem sua aprendizagem de línguas, suas representações sobre ensino-aprendizagem e seus objetivos ao final do curso. Tais narrativas revelaram as representações dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem e as relações entre elas e a formação do professor no

currículo reformulado do curso de Letras. O novo currículo passou a ter como foco uma formação mais sólida, segundo a autora, com exigência de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC em inglês ao término do curso. As representações observadas permitem vislumbrar grandes expectativas e a possibilidade de melhor propiciar a formação de professores, cuja qualidade se estenderia até as escolas em que esses (futuros) profissionais trabalham ou trabalharão.

Agradecemos aos autores que submeteram seus trabalhos para este volume da série Linguística In Focus. Agradecemos também aos membros do Conselho Editorial e, finalmente, desejamos que todos os interessados nesta obra tenham uma agradável leitura e que se sintam provocados a reflexões e debates outros que possam contribuir para a renovação das experiências curriculares e de formação docente no curso de Letras.

Dilma Mello

Maria Inês Vasconcelos Felice

Capítulo 1

Tecnologias digitais no curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Junia de Carvalho Fidelis Braga

> Our mind is a network…an ecology.
> It adapts to the environment.
> (Siemens, 2006, p. 27).

Nossa história começa em 1997 com a implantação do primeiro laboratório de computadores ligados à Internet, na Faculdade de Letras (FALE), em um projeto financiado pela CAPES que visava a integração da graduação e da pós-graduação. Isso teve um efeito borboleta e provocou um turbilhão de outras ações com a criação de redes locais, nacionais e internacionais com impacto no ensino, na pesquisa e na extensão.

Neste texto, discutiremos nossas ações com tecnologias digitais por meio de uma visão ecológica de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos que implica a criação de redes, a colaboração, o compartilhamento, a adaptação às restrições e aos propriciamentos do ambiente, a criação e recriação de materiais de ensino e de apropriação do que é ofertado pelo ambiente.

Um conceito chave que simboliza nosso trabalho é o conectivismo e que discutiremos na próxima seção.

1. Conectivismo

Downes (2012, p.9) explica que "[n]a sua essência, o conectivismo é a tese de que o conhecimento é distribuído através de uma rede de

conexões e, portanto, que a aprendizagem consiste na capacidade de construir e percorrer essas redes"[1]. A ideia é de que o conhecimento/ aprendizagem acontece em um processo de criação de redes sociais e neurais. Siemens (2006, p. 29) explica que "os nós externos podem ser pessoas, organizações, bibliotecas, páginas na *web*, livros, periódicos, bancos de dados, ou outras formas de informação".

Baseando-se em autores como Borgatti e Foster (2003), Baumeister (2005), Wright (2007), Siemens (2008) veem a criação de redes como uma mudança sistêmica de abandono do individualismo que se inicia na segunda metade do século 20 e que têm impacto na vida universitária e na educação em geral.

Não conseguimos ver a aprendizagem de línguas sem a criação de redes, de redes de uso. Entendemos que, quando se aprende uma língua, quando aprendemos a usar ferramentas digitais ou quando formamos professores, os nós externos são as pessoas (professores, aprendizes, colegas, especialistas, falantes), os materiais didáticos, os recursos disponíveis na *web* (áudio, texto, vídeo, jogos, exercícios), e, especialmente, as oportunidades de prática em contextos escolares ou fora da escola.

Já os nós internos ou neurais são entendidos como as estruturas que criamos para "preservar o conhecimento atualizado e continuamente adquirir, experiência, criar e conectar novos conhecimentos" (Siemens, 2006, p. 29).

Siemens (2006) propõe quatro características para as redes de conhecimento conectado: diversidade, autonomia, interatividade e abertura. Tendo isso em vista, os *designs* de nossas atividades on-line para a aprendizagem de Língua Inglesa e para a formação de professores de línguas estrangeiras têm buscado:

- A **diversidade** de atividades, de ferramentas e diversidade de amostras da língua.
- A promoção da **autonomia** com a oferta de opções de percursos de aprendizagens.

---

[1] Esta e as demais traduções são de responsabilidade das autoras.

- A promoção da **interação** entre os aprendizes dentro e fora do contexto formal de aprendizagem e entre os colaboradores dos projetos,
- **A abertura** para contribuições de alunos e de colegas para o aprimoramento das atividades.

Com base no conectivismo (Siemens, 2005, 2006; Downes, 2006), os princípios que têm norteado a proposta do *design* das diversas disciplinas ofertadas ao longo de quase 20 anos são:

1. A aprendizagem é um processo de formação de redes internas e externas.
2. A aprendizagem de uma língua apoia-se na variedade de amostras da língua em uso (adaptado de Siemens, 2005, 2006).
3. A aprendizagem pode se apoiar em dispositivos não humanos (Siemens, 2005; Downes, 2006).
4. É necessário nutrir e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua (Siemens, 2005, 2006).
5. A aprendizagem de uma língua é um processo constante que se desenvolve com o uso dessa língua.
6. Nutrir e manter conexões é necessário para facilitar a aprendizagem contínua (Downes, 2006).
7. Tomar decisões é aprender e cabe ao aluno decidir sobre as opções apresentadas a ele para desenvolver sua aprendizagem.

Somos adeptas do que Downes (2011, p. 479) chama de seu slogan: *aggregate, remix, repurpose, feed forward* (agregar, remixar, adaptar, compartilhar).

Agregar significa reunir, de fontes variadas, toda a informação, recursos e materiais necessários; remix significa reunir materiais de fontes diversas e fazer novas reorganizações para atender nossos objetivos; adaptar é fazer os ajustes necessários para que o material seja inovador e relevante ao nosso contexto, Como dizem Siemens, Downes e Cormier (2011) aos alunos de seu curso sobre Tecnologia Intrucional, adaptar (repurpose) é melhor do que criar, pois ninguém cria algo do nada, mas é preciso não repetir o que outros já fizeram e sim fazer algo seu o que eles consideram a parte mais difícil do processo. Finalmente,

compartilhar é dar acesso a outros colegas e alunos ao material (re)produzido a outras pessoas de nossa rede, geralmente em publicações como esta.

2. A primeira disciplina mediada por computador

A primeira disciplina mediada por computador – “Leitura e escrita através da Internet” – foi implementada pela primeira autora, em 1997, e foi uma experiência sucedida por outras em que “as paredes e as barreiras de tempo são metaforicamente derrubadas” (Paiva, 2001, p. 207).

A primeira ementa era assim descrita: “desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita através de exercícios disponíveis na Internet e da interação com outros aprendizes de Língua Inglesa em outros países”.

O programa incluía 10 itens:

1. General information about the Internet
2. Internet and language learning: how to use the technology
3. Writing personal letters and cards
4. Reading and writing: “Ask Miss Haine”
5. Finding information about places all over the world
6. Grammar practice
7. Weekly idioms
8. Fluency through fables
9. Reading the daily news
10. Student’s personal projects

Alguns Recursos usados na época desapareceram, como foi o caso da página “Ask Miss Haine”, e outros se transformaram e continuam bons repositórios de recursos de ensino e aprendizagem, como é o caso de Dave's ESL Cafe (Esl Cafe, 2019).

A disciplina inseria os alunos na leitura digital e nas novas formas de comunicação que, naquele momento, emergiram da Internet, como o *e-mail* e o *chat*. Os alunos eram solicitados a ler e a fazer exercícios em diversas páginas na *web* que ofereciam, de forma gratuita, esse tipo de

material, além de atividades que integravam leitura e escrita, como, por exemplo, a leitura de notícias; a postagem de opiniões; a leitura de conselhos e o envio de outros conselhos; a escrita de "*chain stories*" em sites que ofereciam esse tipo de atividade; e a avaliação de páginas na *web* com recursos para a aprendizagem de inglês.

Além disso, eles eram também direcionados a sites com *templates* ou orientações para a escrita de poemas, cartões de aniversário e outras comemorações.

A interação entre os alunos era feita por e-mail, começando por uma apresentação pessoal. Eles também comentavam as atividades dos colegas compartilhadas por e-mail, pois ainda não dispúnhamos de uma plataforma para postagem das tarefas.

Uma atividade considerada muito inovadora, na época, foi a interação com pessoas de outras partes do mundo, os *keypals*, por meio de *chat* ou de e-mail. Fornecíamos aos alunos endereços onde encontrar voluntários e eles se conectavam com outros aprendizes de inglês. Depois selecionavam algumas amostras da interação, imprimiam, e nos entregavam para comprovar a atividade.

Naquele ano, a Professora Jean Vermel, da Universidade de Beit Berl, em Israel solicitou, na lista de discussão *TESLCA-L: TESL and Technology*, sublista da *TESL-L*[2] *List*, parceiros para um trabalho colaborativo. A primeira autora se uniu a Jean Vermel e nossos alunos tiveram a rica oportunidade de interagir com alunos daquela Universidade sob a supervisão das professoras do Brasil e de Israel. Experiência semelhante foi repetida, alguns anos depois, em 2005, com o projeto *Ibunka* (Watanabe et al., 2009).

Em 1997, era a primeira vez que os alunos da FALE-UFMG tinham acesso a um laboratório de informática e a rede mundial de computadores, a WWW, era muito recente, por isso eram importantes tópicos como os dois primeiros (informações gerais sobre a Internet e como usar a tecnologia para aprender inglês) para que os alunos aprendessem a navegar na rede. Era importante também atrair novos usuários para o

[2] *TESL-L* foi uma lista de discussão de professores de inglês como segunda língua, criada por Anthea Tillyier, no Hunter College de Nova York. Reunia professores do mundo inteiro e foi considerada a maior lista de discussão do mundo. Chegou a ter mais de 30.000 participantes, mas o projeto foi interrompido há alguns anos.

laboratório que havia sido criado como forma de estimular a aprendizagem autônoma.

Precisávamos ampliar a rede de usuários e uma das atividades dos alunos dessa primeira turma foi um "Social Project" que tinha por objetivo ensinar a um ou mais colegas, não matriculados na disciplina, a navegar na Internet e, depois, entregar um relatório da experiência para a professora.

A rede mundial de computadores oferecia aos alunos a oportunidade de ter acesso aos jornais do mundo inteiro e a leitura de notícias era sempre um item incluído no programa. Deixávamos para planejar a data e o conteúdo da atividade de acordo com algum acontecimento marcante. Era o que a primeira autora costumava de chamar de *Just-in-time Activity*, inspirada pela nova política que surgia nas empresas de otimizar tempo e material e produzir à medida que surgia a demanda. Assim, acompanhava o noticiário e inseria a atividade quando surgia uma notícia que estaria em todos os jornais do mundo.

Até então era muito difícil ter acesso ao jornal impresso e, quando conseguíamos, eram sempre jornais bem velhos. Agora a notícia estava ali, a um toque de nossos dedos. Uma experiência impactante se deu com a segunda turma, por ocasião da morte da Princesa Diana em 31 de agosto de 2007. Todos tiveram a oportunidade de ler, comparar e discutir a notícia sobre aquela tragédia em jornais de todos os continentes.

Na primeira disciplina, foi criada uma "lista de discussão" improvisada por meio de e-mail, mas se os alunos se esqueciam de responder para todos, desfaziam-se os nós da rede. A partir de 2009, a disciplina passou a utilizar o serviço de lista de discussão virtual, o *egroups*, posteriormente, comprado pelo *Yahoo* e renomeado como *Yahoo!Groups.*

A princípio, alunos, um monitor da pós-graduação e a primeira autora se reuniam no laboratório de informática, mas, a partir do segundo semestre de 1998, a disciplina passou a ser ministrada totalmente a distância, com o respaldo da flexibilização das normas de graduação na UFMG.

A Resolução complementar nº 01 de 1998, que complementou as Normas Gerais de Ensino de Graduação da UFMG, incluiu entre as atividades acadêmicas curriculares, as atividades a distância. A mesma

resolução, em seu anexo, apresentou uma definição de disciplina que dava ao ensino a distância o mesmo status do ensino presencial.

> Entende-se por disciplina o conjunto de estudos e conteúdos teóricos ou práticos, definidos em programa correspondente ao estabelecido pela ementa, com carga horária e créditos pré-fixados, desenvolvido predominantemente pelo docente, de forma presencial ou a distância. (Universidade Federal de Minas Gerais, 1998, p. 2).

Essas normas nos deram respaldo para enfrentar as resistências naturais ás inovações. Sempre havia alguém que se insurgia contra a novidade e avaliava o ensino on-line como de menor qualidade. No entanto, desde a primeira disciplina, os alunos eram os nossos principais apoiadores e divulgadores e nos motivavam a prosseguir na empreitada de inserir, definitivamente, as disciplinas on-line como atividades acadêmicas regulares.

A disciplina de Leitura e escrita usava apenas e-mail para enviar e receber as tarefas, mas a descrição das atividades foram, posteriormente, inseridas em uma página no *Geocities*, serviço de hospedagem de sites muito popular na época e que, infelizmente, foi extinto no final de 2009.

Com o *Geocities*, outra tarefa passou a ser a construção de *homepages* no site *Geocities*. Com a extinção do serviço *Geocities*, não temos mais como recuperar nem as telas do curso e nem das páginas dos alunos. Assim é a cultura da Internet: redes se criam e se perdem, mas outras surgem.

A primeira autora deste capítulo faz a seguinte avaliação da disciplina, em seu memorial (Paiva, 2002, p. 157):

> O sucesso da disciplina "Leitura e escrita através da Internet" se consolidou e vários alunos da pós-graduação tiveram sua iniciação à docência em CALL[3], como monitores de pós-graduação. Desde a implantação do projeto, cinco mestrandos da pós-graduação em Estudos Linguísticos atuaram comigo nessa disciplina. Esses monitores faziam reflexões teóricas sobre o ensino de línguas mediado por computador ao mesmo tempo em que

---

[3] Sigla para Computer Assisted Language Learning que tem sido usada por muitos pesquisadores também em português.

> aprimoravam sua prática didática, incorporando as novas tecnologias ao seu fazer pedagógico.

O *design* da disciplina atendia as características de redes de conhecimento conectado (Siemens, 2006), pois apresentava uma diversidade de atividades; oferecia ambiente propício à autonomia; era baseado em interatividade e estava aberto à participação externa, pois os alunos interagiam com outros falantes além da sala de aula.

Essa disciplina foi ministrada várias vezes pela primeira autora e também por nosso colega professor Ricardo de Souza, que também foi monitor da disciplina durante seu mestrado. Ricardo utilizava sua própria página hospedada na página da Faculdade de Letras da UFMG e a primeira autora passou a usar a sua página pessoal. Em 2005, os dois professores decidiram cancelar a oferta, por entenderem que, com a reforma curricular introduzida no curso de Letras em Inglês, houve uma mudança de perfil dos alunos que possuíam agora mais proficiência e a disciplina se tornou desnecessária.

Como as atividades eram disponibilizadas em sites públicos, alguns colegas de outras instituições se inspiraram nelas para poder fazer ofertas semelhantes em suas instituições. Um exemplo é relatado na dissertação de Hélen de Oliveira Faria (2010), intitulada *Socializando e aprendendo: a incorporação da rede social orkut ao ensino de língua inglesa*, trabalho coorientado pelas autoras deste capítulo.

A mestranda atuou como monitora em disciplina semelhante, intitulada *Interaction through the Internet*, ofertada pela professora Liliane Sade na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJR). Elas utilizaram o Orkut (hoje extinto) para desenvolver as atividades. Como as affordances do ambiente eram outras, tarefas diferentes foram também criadas, utilizando os aplicativos daquela rede. Como o idioma foi mudado para o inglês, os alunos podiam, por exemplo, ler notícias oferecidas pelo aplicativo e deviam escolher uma para resenhar. Utilizaram também os aplicativos *Buddy Poke*, para criação de avatares, e outros, como *Funny Scraps, Super Scraps*, e *Orkut Scraps* para o envio de cartões comemorativos.

Essa experiência, vista pela perspectiva de Siemens (2006) demonstra como o conhecimento é um processo de criação de redes. A

experiência da UFMG é transferida para a UFSJR, mas não é uma simples transposição. O trabalho das duas professoras pode ser descrita pelo slogan de Downes (2011, p. 479). Elas agregaram novos conteúdos, remixaram, atribuíram novos propósitos e o conhecimento produzido foi compartilhado com a comunidade acadêmica em uma dissertação de mestrado.

Mas nossas experiências não se limitaram ao ensino da Língua Inglesa e passamos a atuar também na formação de professores, tema da próxima seção.

3. Grupos fractalizados

O desenho pedagógico "Grupos Fractalizados", desenvolvido pela primeira autora, foi criado para a disciplina "Dimensões Comunicativas", ofertada para duas turmas de Tópicos Especiais de Prática de Ensino no primeiro semestre de 2004. As duas turmas, com 25 alunos cada, receberam a denominação UFMGPRAT e PRATUFMG. Apesar de usufruírem dos mesmos procedimentos na disciplina, as duas turmas contaram com ambientes interacionais distintos e com o uso de diversas ferramentas tais como blogs, foruns, listas de discussão, além de espaço no site para a criação de uma biblioteca virtual, como pode ser observado na figura 1.

Figura 1 – Página inicial da disciplina

Fonte: As autoras.

A proposta pedagógica da disciplina teve como ideia central promover oportunidades de aprendizagem on-line, no molde assíncrono, a partir do desenvolvimento de tarefas e interações em pequenos grupos de forma autônoma, sem a intervenção direta da professora, ou seja, os participantes assumiram o total gerenciamento de seus subgrupos. Como os alunos estudavam línguas diferentes, eles tiveram a oportunidade de se agrupar de acordo com a língua de seu interesse – espanhol, inglês e português para estrangeiros. Essa divisão gerou 16 grupos de, no máximo, 6 alunos, os quais tiveram a oportunidade de usar a língua de sua licenciatura para trocas de experiências durante o curso.

As discussões propostas na disciplina envolveram temas tais como: competência comunicativa; aquisição, ensino de gramática, ensino de vocabulário, ensino de leitura, habilidades orais, produção escrita e outros temas voltados para prática de ensino. Semanalmente, o resultado final das tarefas dos subgrupos era postado pelos líderes em um fórum e compartilhado com a grande comunidade, ou seja, com todos os subgrupos das duas turmas, onde todos recebiam *feedback* de seus pares e da professora.

O caráter inovador da proposta de grupos autônomos motivou a segunda autora a investigar as relações estabelecidas nos grupos de diferentes números de alunos, bem como os padrões emergentes dessas interações. Dessa forma, a partir da oferta dessa disciplina, novas oportunidades de construção de conhecimento foram geradas. Como aponta Downes (2012) e Siemens (2006), as redes do conhecimento são conectadas e tendem a expandir à medida que novos nós são criados. Os resultados da pesquisa de Braga (2007), segunda autora deste capítulo, apontam que os grupos autônomos apresentaram padrões semelhantes, independentemente de seu tamanho, 2,4,5,6,25,50 participantes. A recorrência de padrões tais como conflitos, rodízio semanal de líderes nos grupos e a criação de normas demonstrou a natureza fractal[4] dessas comunidades de forma que, na disciplina "Dimensões Comunicativas", o

[4] Segundo Bar-Yam (2000), os fractais são entidades 'auto-semelhantes'. Mais especificamente, o autor aponta que um fractal geométrico é constituído de partes, as quais ampliadas, têm o mesmo formato original. Disponível em http://necsi.edu/guide/concepts/fractals.html. Acesso em:13 maio 2016.

todo continha todas as propriedades da parte, assim como as partes continham todas as propriedades do todo.

Assim como no curso de Leitura e escrita on-line, as relações estabelecidas nos grupos autônomos apresentam características de rede de conhecimento conectado nos termos de Siemens (2006). O desenho do grupo fractalizado tornou possível preservar a diversidade do grupo como um todo ao promover interações e desenvolvimento de materiais na língua adicional em que os alunos atuavam. Além desse aspecto, a proposta reuniu um conjunto variado de temas (abordagem comunicativa, ensino de vocabulário, ensino de leitura, habilidades orais, produção escrita, etc.) e ferramentas tecnológicas.

O uso das ferramentas digitais (blog, forum, lista de discussão) possibilitou a interação dentro e fora do contexto formal. Braga (2007) relata que os alunos buscavam insumo na rede mundial de computadores para desenvolverem as tarefas do curso e essas conexões geraram novos desdobramentos, links e nós, devido à natureza aberta das redes de conhecimento conectado. Muitos alunos enviaram sugestões de leitura para seus subgrupos e as contribuições de diversas subcomunidades foram repassadas para as comunidades UFMGPRAT e PRATUFMG e postadas em suas respectivas bibliotecas virtuais.

Tendo em vista que a formação de alunos autônomos é um dos resultados desejados na educação à distância *on-line*, o desenho do grupo fractalizado buscou promover o desenvolvimento da autonomia dos estudantes ao incentivar que eles escolhessem suas próprias formas de gerenciamento, buscassem novos recursos na rede para o desenvolvimento das tarefas, sem a interferência direta do professor, e utilizassem ferramentas digitais em ambientes virtuais de aprendizagem. Como sugere Paiva (2006), ao discutir os três tipos de autonomia em Littlewood (1996), a saber: como comunicador, como aprendiz e como pessoa, o aluno, além de utilizar a língua de forma comunicativa (autonomia como comunicador); engajar-se em aprendizagem independente, fazendo uso apropriado de estratégias de aprendizagem (autonomia como aprendiz) e expressar significados pessoais (autonomia como pessoa), o aluno deve desenvolver habilidades de uso da tecnologia, principalmente a internet, e as ferramentas que possam auxiliar no

desenvolvimento de LE, o que Paiva (2006) denomina autonomia como usuário de tecnologia.

Outras experiências vieram e sentimos a necessidade de ampliar os nós e criar redes nacionais para atacar um problema que afligia várias universidades que era a necessidade de atender alunos de vários cursos de graduação que precisavam ampliar suas estratégias de leitura. Narraremos a experiência na próxima seção.

4. O projeto Ingrede

Segundo Paiva et al. (2012), em 1999, durante um evento sobre educação à distância na UFRJ, Kátia Tavares da UFRJ, Desiree Motta-Roth da UFSM e Vera Menezes, primeira autora deste texto, conversaram sobre a demanda por cursos de leitura em inglês em suas universidades e a dificuldade em atender a essa demanda com o quadro docente de suas instituições.

Essa preocupação motivou esse grupo a articular, juntamente com outros colegas, o desenvolvimento de um curso de inglês instrumental, mediado por computador, que atendesse as necessidades de suas universidades e que pudesse ser customizado de acordo com os objetivos de cada instituição. Essa iniciativa resultou em um consórcio de 10 universidades federais (UFG, UFMG, UFMT, UFRJ, UFSJ, UFSM, UFU, UFJF, UFPA e UFPEL) que, com o apoio de Kátia Tavares (UFRJ), grande mentora pedagógica dessa iniciativa, tornou possível a criação do Ingrede (Inglês em Rede).

Em 2008, o Ingrede foi implementado, totalmente on-line, com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) que alocou verbas para contratação de bolsistas de pós-graduação e de graduação. Essa verba possibilitou a criação de um CD-ROM com as nove unidades previstas no projeto de Kátia Tavares e a tiragem de 2000 CDs para alunos com dificuldades de acesso à internet. Apresentamos as 9 unidades:

Unidade 1: Conscientização do processo de leitura em língua materna;
Unidade 2: Formulação de hipóteses sobre a(s) ideias(s) geral(is) do texto e verificação destas hipóteses;
Unidade 3: Identificação de informações específicas expressas ou passíveis de serem inferidas por meio de cognatos, números, nomes próprios, informações não-verbais;
Unidade 4: Identificação de informações específicas expressas por grupos Nominais;
Unidade 5: Identificação de informações específicas cujo reconhecimento envolva a compreensão de relações entre os elementos estruturais da frase;
Unidade 6: Identificação de informações específicas cujo reconhecimento envolva a compreensão de relações de referência pronominal e lexical;
Unidade 7: Identificação de informações específicas cujo reconhecimento envolva a compreensão de marcadores discursivos;
Unidade 8: Compreensão de informações não verbais e de suas relações com as informações verbais expressas no texto;
Unidade 9: Identificação de informações específicas e estabelecimento de relações entre frases e partes do texto.

Após a implementação do Projeto Ingrede com a disciplina Inglês Instrumental I, a Pro-Reitoria de Graduação e os responsáveis pelo REUNI na UFMG solicitaram o a expansão do projeto original, idealizado por Kátia Tavares. Nasceu, assim, a disciplina Inglês Instrumental II, com as seguintes unidades didáticas desenvolvidas por 6 instituições federais (UFS, UFMG, CEFET-Januária, UFOP, UFSCar e UFRJ):

Unidade Introdutória: Desenvolvimento das habilidades de aprendizagem de leitura;
Unidade 1: Percepção da função de adjetivos, sufixos, voz passiva, imperativos e modais em contexto;
Unidade 2: Percepção da função de afixos, tempos verbais, aspecto perfeito e marcadores discursivos em contexto;

Unidade 3: Percepção da função de formação de palavras e revisão de modais, presente simples e aspecto perfeito em contexto;
Unidade 4: Percepção da função de adjetivos compostos em contexto;
Unidade 5: Aprimoramento de estratégias de estudo e aprofundamento de aspectos linguísticos e discursivos variados;
Unidade 6: Conscientização de características de gêneros acadêmicos e aprofundamento de aspectos linguísticos e discursivos variados.

No início de 2011, com o apoio financeiro da Faculdade de Letras, foi contratado um profissional de informática para importar todo o conteúdo dos dois CD-ROMs para a plataforma Moodle. Essa reformulação possibilitou que as atividades desenvolvidas pelos alunos ficassem gravadas na plataforma *Moodle* e, consequentemente, permitissem um acompanhamento melhor da participação dos alunos na disciplina.

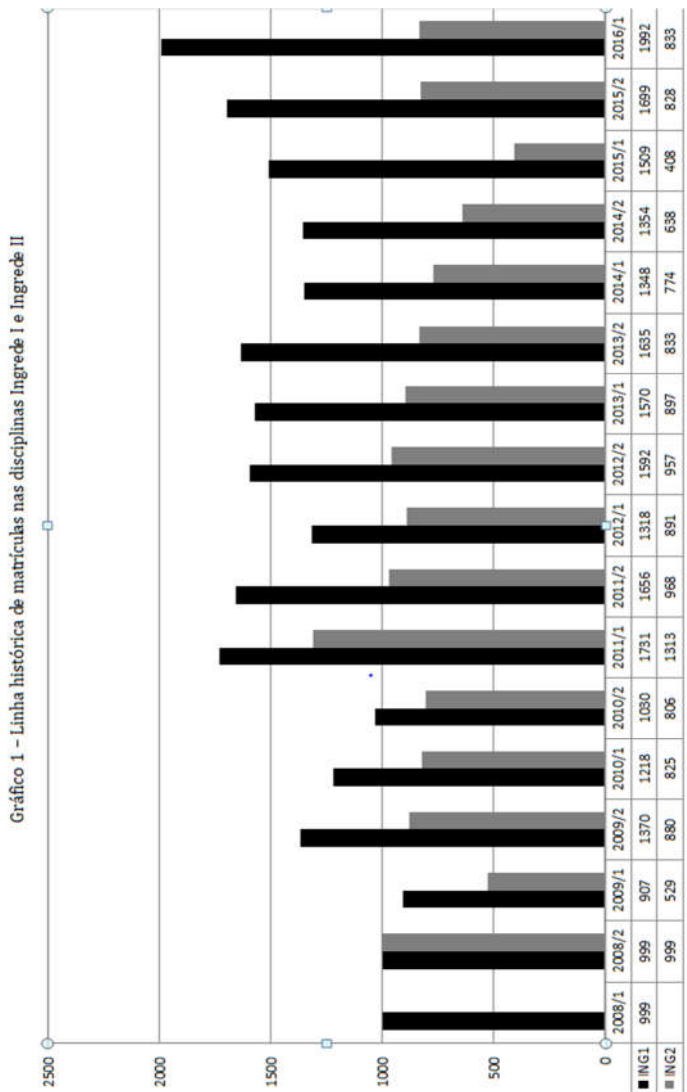
Além das tarefas desenvolvidas com *feedback* automático na plataforma *Moodle*, a disciplina Inglês Instrumental I e Inglês Instrumental II contam com atividades colaborativas que promovem oportunidades para que os alunos das mesmas áreas de atuação interajam com seus pares. Na disciplina Inglês Instrumental I, por exemplo, os alunos constroem glossários de termos técnicos, por área, a partir de textos técnicos escolhidos por eles. Já em Inglês instrumental II, os alunos participam de uma atividade de debate, que envolve questões polêmicas voltadas para suas áreas de atuação. Esses alunos devem se posicionar sobre o tema e postar suas justificativas para seus posicionamentos com base em textos acadêmicos pesquisados nos periódicos de suas respectivas áreas no Portal da CAPES. As tarefas colaborativas dos dois cursos foram elaboradas com base na perspectiva de aprendizagem situada, tendo sido inspiradas no desenho pedagógico de grupos fractalizados, no que diz respeito às oportunidades de interação com colegas das mesmas áreas.

O projeto INGREDE tem sido nosso carro chefe. Implantado em 2008, já teve até o primeiro semestre de 2016, 37.306 matrículas. A disciplina Ingrede I contou com 23.927 nesses 8 anos e meio e a Ingrede 2, com 13.379. É importante esclarecer que muitos alunos da disciplina

Ingrede II também se matriculam na Ingrede I, pois a primeira não é pré-requisito para a segunda.

O gráfico 1, mostra a série histórica de matrículas nas duas disciplinas. Observe que em 2008, oferecemos apenas a Ingrede I e a partir de 2009, Ingrede I e II. As barras maiores se referem sempre a Ingrede I.

Gráfico 1 – Linha histórica de matrículas nas disciplinas Ingrede I e Ingrede II

	2008/1	2008/2	2009/1	2009/2	2010/1	2010/2	2011/1	2011/2	2012/1	2012/2	2013/1	2013/2	2014/1	2014/2	2015/1	2015/2	2016/1
ING1	999	999	907	1370	1218	1030	1731	1656	1318	1592	1570	1635	1348	1354	1509	1699	1992
ING2		999	529	880	825	806	1313	968	891	957	897	833	774	638	408	828	833

Fonte: IngRede, 2012.

Nota: Dados retirados dos relatórios do projeto disponibilizados no website IngRede e sistematizados por Antônio Amarante Reis Cintra, monitor no Projeto Ingrede.

O gráfico nos mostra que em 2008 temos 999 alunos matriculados no primeiro semestre e que o mesmo número se repete nas duas disciplinas no segundo semestre do mesmo ano. Isso se justifica pelo fato de a oferta ter sido limitada a 1000 alunos por disciplinas e ao fato de o sistema só aceitar a inclusão de 999. A partir de 2009, passamos a não ter limite no número de matrículas e, no primeiro semestre de 2011, chegamos a ter 3044 alunos matriculados.

Expandimos nossa rede com a implementação do Projeto Ingrede na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), que agregaram, remixaram, adaptaram os recursos do projeto para atender as necessidades de suas instituições. Da mesma forma, cursos de Inglês Instrumental foram ofertados pela Rede UAITEC[5], com apoio da FAPEMIG, para alunos de instituições públicas de todo o Estado de Minas Gerais, por meio do Centro de Extensão (CENEX) da Faculdade de Letras da UFMG.

Além dessas oportunidades de ensino e extensão, o projeto estabelece diálogo com a pesquisa, como foi o caso das dissertações defendidas por Barbosa (2002), orientada pelo Prof. Carlos Gohn, que investigou as concepções de leitura no projeto que emergiam nas mensagens trocadas pelos professores envolvidos no grupo de discussão on-line; Silva (2012), orientada por Ricardo Augusto de Souza, cujo principal objetivo foi verificar, na mediação tecnológica, maiores oportunidades de contato linguístico com a Língua Inglesa entre dois grupos de estudantes universitários (UFMG e UFPI) de realidades socioeconômicas distintas e Mendes (2015), orientada pela segunda autora, que pesquisou a emergência do saber coletivo e manifestações socioafetivas, cognitivas e instrucionais na experiência educacional de grandes grupos, bem como a percepção dos alunos acerca das potencialidades das tarefas que visam a interatividade aluno – computador.

---

[5] A Rede UAITEC – Universidade Aberta e Integrada de Minas Gerais – é um programa do Governo de Minas, coordenado pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES), que visa oferecer, de forma gratuita, qualificação profissional por meio da implantação de uma rede de polos de Educação a Distância.

Podemos afirmar que os princípios que nortearam as disciplinas do Projeto Ingrede são pautados na aprendizagem como processo de formação de redes internas (apoio de setores da própria universidade, relações com foco nas áreas de atuação dos alunos, desenhos pedagógicos alinhados ao ensino, pesquisa extensão da própria instituição, etc.) e externos (pesquisa de textos em periódicos nos Portal CAPES, implementação de cursos em outras instituições, etc.). Além disso, a aprendizagem, conforme proposta do projeto apoia-se em dispositivos não humanos, como é o caso das atividades com *feedback* automático, realizadas na plataforma *Moodle*.

Vale ressaltar que as disciplinas do projeto estão em constante reformulação, que ocorrem à medida que ganhamos experiência com as relações que estabelecemos com nossos colaboradores (bolsistas, pesquisadores, professores e alunos). A inserção de todas as unidades do curso na plataforma *Moodle*, com possibilidade de gravar os acertos e erros dos alunos para futura consulta foi uma demanda dos próprios alunos. Outra recente reformulação ocorreu a partir da interação durante a coleta de dados de uma das pesquisadoras. A pesquisadora sugeriu que os termos técnicos do glossário do Inglês Instrumental 1 fossem escolhidos a partir de textos acadêmicos utilizados pelos próprios alunos; anteriormente esses termos eram escolhidos de fontes acadêmicas, porém sem essa orientação. Essa reformulação contribuiu tanto para auxiliar os alunos na leitura desses textos quanto para a avaliação dos termos durante a correção dos trabalhos, pois na dúvida da adequação do termo proposto, a equipe pode recorrer aos textos postados para verificar a pertinência da definição do termo técnico.

Da mesma forma que cancelamos a disciplina "Leitura e escrita através da Internet", pode ser que, no futuro, venhamos a cancelar o projeto Ingrede, não porque os alunos não tenham necessidade de ler em inglês, mas porque nossa hipótese é a de que a melhoria evidente das ferramentas de tradução on-line, provavelmente tornará a disciplina desnecessária. Além disso, muitos dos alunos que cursam as duas disciplinas já dominam a habilidade de leitura e a escolhem como uma forma fácil de conseguir créditos. Isso não quer dizer que a disciplina não traga benefício a muitos alunos, mas é algo a ser investigado em futuro próximo.

Novas demandas surgiram com o “Programa Ciência sem Fronteira” e o empenho da UFMG em ações de internacionalização. Isso fez com que a administração central nos solicitasse auxílio no aprimoramento de outras habilidades no ensino do inglês. No momento, estamos investigando ferramentas para o desenvolvimento de habilidades orais.

5. Desenvolvimento de habilidades orais

Segundo Siemens (2006), há cinco tipos de conhecimento: saber sobre, saber fazer, saber onde, saber ser, saber transformar. Quando se aprende uma língua, precisamos também desses cinco tipos de saberes que podem ser descritos como: saber sobre a língua; saber usar a língua e suas variações; saber onde encontrar oportunidades de aprender a língua; saber (co)construir identidades por meio da linguagem; dentre elas ser um falante de inglês; saber transformar o aprendido em novos contextos, recombinando estruturas linguísticas e funções da linguagem, ajustando-as a novos contextos.

Com base nesses cinco saberes, a primeira autora vem desenvolvendo um projeto de pesquisa para desenvolvimento de habilidades orais em inglês de forma a oferecer aos alunos da UFMG oportunidades de desenvolver sua competência oral. Em projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq (Processo: 303101/2013-0), a primeira autora busca “encontrar possibilidades para o ensino de habilidades orais que não se limitem à sala de aula presencial, utilizando ferramentas digitais” (Paiva, 2013, p. 2-3).

Paiva (2013, p. 3) entende que essas tecnologias de voz podem promover o desenvolvimento das habilidades orais porque

1. oferecem experiências síncronas e assíncronas de interação oral;
2. proporcionam a oportunidade de colaboração;
3. criam ou simulam oportunidade de uso da língua por meio de gêneros e registros diversos;
4. criam oportunidades iguais para que todos possam usar a língua, incluindo os mais tímidos.

Em conjunto com o colega Ronaldo Gomes Junior, foi criado um conjunto de atividades para que os alunos pudessem praticar a fala e a compreensão oral mediados por ferramentas digitais em uma disciplina ofertada por eles no primeiro semestre de 2016.

Esses professores planejaram e ofereceram duas turmas no primeiro semestre de 2016 e utilizaram as seguintes ferramentas: *Voki* para criação de avatares em apresentações pessoais e descrições de pessoas; *Vocaroo* para gravação de arquivos em áudio diversos (comentários sobre as tarefas dos colegas e diversos exercícios orais); *UTellStory* para descrição de fotos de família; *PowToon* para criação de vídeos com receitas culinárias; para descrição de rotina universitária; *Fotobabble* para descrever uma cidade; *VoiceThread* para falar de sentimentos e preferências; e *AudioBoom* para dar informações.

Para tarefas com criação de vídeos, os alunos poderiam ainda usar seus celulares ou outros aplicativos para gravação e postar o link no fórum da atividade no *Moodle*. Alguns postaram seus vídeos no *YouTube*.

Cada tarefa era precedida por um conjunto de atividades de vocabulário e funções da linguagem que funcionavam como apoio para o desempenho na tarefa. Após a postagem das atividades, os professores elaboravam um arquivo com um *feedback* geral onde registravam os principais problemas de uso da língua, pronúncia e acento.

Para realizar algumas tarefas, os alunos foram também incentivados a escrever um *script* e ouvir seus textos usando a tecnologia *text to speech reader* para aprender a pronúncia. As ferramentas sugeridas foram:

http://www.naturalreaders.com/index.html
https://www.ivona.com/
http://www.acapela-group.com/

Como a disciplina acabou de ser implementada, não há, ainda, resultados de pesquisa disponíveis, mas os dois professores observaram que os alunos, ao longo da disciplina, passaram a produzir falas mais espontâneas e parecer mais confiantes.

6. Considerações finais

Criamos redes, colaboramos, recebemos colaborações, estreitamos os nós, nos apropriamos de materiais disponíveis na *web*, remixamos, reinventamos a sala de aula e experimentamos novas formas de ensinar e de aprender.

Ao migrar nossas disciplinas para plataformas virtuais como o *Moodle*, as atividades deixaram de ser públicas, mas continuamos a divulgá-las em eventos, em artigos e capítulos de livros como este.

Da mesma forma que já avançamos no sentido de oferecer disciplinas para grandes grupos e oportunidades de produção de fala, habilidade ainda pouco explorada nos moldes on-line nos currículos das faculdades de Letras, outras formas de mediação que despontam no cenário do ensino à distância, futuramente, serão integradas às nossas atividades.

Em recente pesquisa desenvolvida pelas autoras na graduação da Faculdade de Letras da UFMG, de 153 alunos da graduação, 150 possuem smartphones e relatam utilizar seus dispositivos móveis para aprimorar sua formação. Se em um primeiro momento, a Faculdade de Letras da UFMG foi uma das pioneiras no ensino à distância no Brasil, hoje, com a proliferação das tecnologias digitais móveis em nossa sociedade, somos constantemente convidados a pesquisar novas formas de mediação, que provavelmente serão integradas ao ensino e extensão formando, dessa forma, novos nós de conhecimento em nossa rede.

Esperamos que as experiências aqui relatadas dialoguem com aqueles que, assim como nós viveram experiências de docência on-line e motivem os que gostariam de ser mais um nó em nossas redes.

7. Referências

BARBOSA, A. C. C. Concepções de leitura e escrita presentes no grupo de discussão do Projeto Ingrede. 2002. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BAR-YAM, Y. *Fractals*. 2000. Disponível em: http://necsi.org/guide/concepts/fractals.html. Acesso em: 13 mai. 2000.

BAUMEISTER, P. Networked learning in the knowledge economy: a systemic challenge for universities. *European Journal of Open, Distance, and E-Learning*, 2005. Disponível em: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Baumeister.htm. Acesso em 25 de fev. 2019.

BORGATTI, S.P; FOSTER, P. The network paradigm in organizational research: a review and typology. *Journal of Management*, v. 29, n.6, p. 991–1013, 2003.

BRAGA, J. C. F. *Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade.* Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DOWNES, Stephen. Learning Networks and Connective Knowledge. 2006. Disponível em: http://itforum.coe.uga.edu/paper92/paper92.html. Acesso em: 25 mar. 2016.

DOWNES, Stephen. *Access :: Future*: practical advice on how to learn and what to learn. 2011. Disponível em: http://www.downes.ca/files/books/AccessFuture.pdf. Acesso em: 25 mar. 2016.

DOWNES, Stephen. *Connectivism and connective knowledge*: essays on meaning and learning networks. 2012. Disponível em: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf. Acesso em: 25 mar. 2016.

ESL CAFE. Website. 2019. Disponível em: http://www.eslcafe.com/. Acesso em: 25 fev. 2019.

FARIA, Helen de Oliveira. Socializando e aprendendo: a incorporação da rede social orkut ao ensino de Língua Inglesa. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-8TBPUY/disserta_ao_socializando_e_aprendendo_a_incorpora_ao_da_rede_social_orkut_ao__ensino_de_l_ngua_ing.pdf?sequence=1. Acesso em: 4 mai. 2016.

LITTLEWOOD, W. Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.

MENDES, Renata Angélica F. Aprendizagem de inglês instrumental on-line para grandes grupos: construção individual e coletiva do saber. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras*. Pelotas: ALAB & Educat/UCPel, 2001. p. 193-209.

PAIVA, V. L. M. O. *Caleidoscópio*: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem. Memorial apresentado para concurso de Professor Titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. et al. Leitura em inglês na rede: a trajetória do projeto Ingrede. *Educação & Tecnologia*, v. 17, n. 3, p. 19-37, set./dez. 2012.

PAIVA, V. L. M. O. *Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês*. Projeto de Pesquisa, CNPq 303101/2013-0, 2013.

SIEMENS, George. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, v. 2. n. 1, p. 3-10, 2005. Disponível em: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm. Acesso em: 23 jun. 2013.

SIEMENS, George. *Knowing knowledge*. 2006. Disponível em: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf. Acesso em: 25 mar. *2*016.

SIEMENS, George. *Learning and knowing in networks*: changing roles for educators and designers. Paper 105. University of Georgia IT, 2008. Disponível em: http://itforum.coe.uga.edu/Paper105/Siemens.pdf. Acesso em: 25 de fev. 2019.

SIEMENS, George; DOWNES, Stephen, CORMIER, Dave. "How This Course Works", *Connectivism and creative knowledge 1, 1.* (arquivo de curso on-line) 2011. Disponível em https://www.mooc.ca/how.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

SILVA, Ana Claudia. Mediação tecnológica e uso da Língua Inglesa em dois contextos universitários brasileiros. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Língüisticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho de Ensino e Pesquisa. Resolução complementar nº 1. Belo Horizonte, 10 dez. 1998, p. 2.

WATANABE, M. *et* al. Project Ibunka: An International Collaborative On-line. Project. In: *CALL Bridges the World*: WorldCALL Conference, 2008, Fukuoka. *Proceedings* [...]. Fukuoka: editora, 2009. Disponível em: http://www.j-let.org/~wcf/proceedings/e-004.pdf. Acesso em: 7 abr. 2016.

WRIGHT, A. *Glut*: Mastering information through the ages. Washington DC: Joseph Henry Press, 2007.

Capítulo 2

Integração da Web no ensino de línguas: práticas pedagógicas presenciais e a distância no curso de Letras

Valeska Virgínia Soares Souza
Cláudia Almeida Rodrigues Murta

1. Introdução

A escola contemporânea convive com as tecnologias digitais em razão de a grande maioria dos professores e alunos terem acesso a smartphones, computadores e internet. Apesar da lentidão dos programas governamentais e privados de inclusão digital nas escolas, o que tem dificultado a eficácia no uso dessas tecnologias na sala de aula, há um crescente esforço por parte dos professores no sentido de integrar as tecnologias digitais em suas aulas. Pensando nisso, e concordando com a afirmativa de Demo (2010) de que não é possível educar os estudantes de hoje com escolas de ontem, é que nasceram nossas inquietações sobre práticas pedagógicas inovadoras. Tentamos vislumbrar o horizonte de possibilidades que Gee (1992) denomina de experiências bem projetadas – aquelas que promovem aprendizagens significativas, incorporadas à vivência dos alunos e manifestadas por diferentes linguagens dando sentido aos conceitos, aos objetos e ao próprio mundo, como práticas de integração da Web na sala de aula de línguas.

Com o advento das tecnologias digitais, especialmente com o desenvolvimento dos recursos da Web 2.0, a aprendizagem de línguas passou a ser uma questão de percepção do que o universo da Web pode propiciar. Inúmeras ferramentas digitais podem proporcionar ao estudante experiências situadas de aprendizagem, mesmo que essas ferramentas não tenham sido forjadas para esse fim; podem, por isso,

servir de recursos educativos significativos para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Nesse sentido, acreditamos que os professores necessitam conhecer e reconhecer o processo de normalização (Bax, 2003) das ferramentas digitais na vida do aluno e buscar alternativas pedagógicas que integrem essas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. Mas, para tanto, o conhecimento de tal processo e de tais ferramentas deve fazer parte de sua formação.

Infelizmente, a noção de formação vinculada à demanda do mundo do trabalho imposta pelo processo de globalização tem uma concepção na qual a produtividade e o pragmatismo norteiam o significado da educação. Nesse sentido, a educação acaba sendo confundida com informação e instrução, com preparação para o trabalho, distanciando-se de seu significado mais amplo, que é o de humanização e de formação para a cidadania (Kuenzer, 1999). Outro aspecto negligenciado na formação sob esse modelo é o de uma formação integrada com a realidade, enxergando essa realidade de forma crítica.

Entendemos que, para o desenvolvimento de uma formação humanista e crítica, não se pode desvincular o homem de seu tempo. Portanto, não podemos deixar de ressaltar que é imprescindível um currículo preocupado com o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e de abordagens da cultura digital nos cursos de formação de professores.

Como professoras formadoras em cursos de Letras/Português e Letras/Inglês nas modalidades a distância e presencial, sempre nos preocupamos com uma formação que estivesse alinhada com o contexto atual. Nesse sentido, propusemos sequências didáticas e redigimos guias didáticos em coautoria (Murta; Souza, 2014; Souza; Murta, 2014) com o objetivo de preparar o futuro professor para lidar com o mundo perpassado por tecnologias digitais e com a ubiquidade da Internet. Enfim, procuramos promover atividades nas quais os licenciandos em Letras pudessem desenvolver sua autonomia e a agência em práticas discursivas mediadas pelas tecnologias digitais.

Nossa proposta de textualização para este capítulo é primeiramente apresentar uma revisão bibliográfica acerca do contexto da Web e de estudos que refletem a integração de tecnologias digitais à educação, e, na sequência, relatar nossas experiências profissionais com os recursos

tecnológicos disponíveis no meio digital, que, percebidos como ferramentas propiciadoras de aprendizagem, foram incorporados em nossas rotinas como professoras formadoras.

Como procedimento metodológico, seguimos as premissas da “textografia” embasadas em Swales (1998). O autor inaugurou a referida metodologia, na qual ele analisou textos, formas textuais e sistemas de texto na obra *Other foors, other voices* (Swales, 1998), em uma sequência de identificação das comunidades discursivas coexistentes em um pequeno prédio universitário, com levantamento de valores, objetivos, condições materiais, ritmos de trabalho e horizontes de expectativa dessas comunidades, fazendo uma posterior seleção e análise das atividades embasadas em gêneros. Ele se intitulou um “textógrafo” que percorreu o prédio de três andares buscando textos em suas formas, em pedaços de papel, e encontrando culturas e formas de vida.

O que pretendemos foi transferir esse percurso do “textógrafo” para o nosso contexto. Buscamos nossas experiências como professoras em cursos de Letras presenciais e a distância e em práticas pedagógicas integradoras de tecnologias digitais que foram propiciadas pelas comunidades discursivas em que estávamos inseridas, o que certamente influenciou nossas propostas didáticas individuais, mas deixando abertura para peculiaridades. Como “textógrafas”, percorrendo nossos planos de aula, nossas sequências didáticas e nossos guias didáticos publicados, tentamos encontrar sentido naquilo que fizemos e nos possíveis desdobramentos desse caminho de integração tecnológica digital.

2. Refletindo sobre o contexto da Web

Partimos do pressuposto de que a Web permite atualização, informação, experiências de aprendizagem e colaboração em qualquer lugar e a qualquer hora. O ciberespaço possibilita diversas formas de práticas sociais que emergem, evoluem e se transformam. Essas práticas estão vinculadas a novas (redimensionadas) formas e funções dos textos com os quais temos contato. São práticas discursivas no/do mundo digital observadas com a emergência do contexto tecnológico digital.

O momento tecnológico que estamos vivendo teve suas condições iniciais bem marcadas por pensamentos e eventos do século passado. Como relata Lévy (1993), em 1945, Vannevar Bush já previa o que seria possibilitado pelo ambiente on-line, em sua idealização de um dispositivo, denominado Memex, para mecanizar a classificação e a seleção por associação paralelamente à indexação clássica. Concomitantemente com a primeira versão da Internet – iniciada nos anos 1960, nos Estados Unidos, por meio de uma rede do Departamento de Defesa, a ARPAnet (Teeler; Gray, 2000) –, Theodor Nelson (Edwards, 1997) vislumbra uma imensa rede acessível em tempo real, que denomina de Xanadu. Entre projeções e realizações, comunicar-se utilizando uma máquina destinada ao processamento de dados passa a ser factível. Assim, desde a primeira tentativa de comunicação mediada por computadores, em 1969, as mudanças têm sido tão rápidas que a academia, em geral, considera que, após a implantação da Web, ela se apresenta em diferentes fases, denominadas gerações. Primo (2008) atesta que, apesar de a Internet ter sido criada e usada por militares e professores na década de 60 do século XX, foi apenas na década de 90 que ela atingiu o grande público, popularizando os serviços de e-mail, listas de discussão, *chats* por meio do navegador Mosaic e da navegação gráfica *World Wide Web* (www), o que "conferiu maior força à *Internet*, tendo em vista a facilidade de acesso à sua estrutura hipermidiática" (PRIMO, 2008, p. 58).

Primo (2008, p. 58) esclarece que a primeira geração da Web (Web 1.0) caracterizou-se pela "agilidade na recuperação de informações", pela facilidade de "publicação e disponibilização de dados na rede". A geração Web 1.0 é conhecida como a primeira fase da rede, com um ambiente de conteúdo mais estático, composto por aplicativos fechados, geralmente arquitetados por profissionais da área – *webmasters*. As ferramentas dessa considerada primeira geração da Web viabilizaram modelos de ensino e trocas de mensagens e ainda facilitaram a interação de grupos. Passou a ser possível salvar automaticamente as mensagens e experimentar novidades relacionadas à navegação e à comunicação on-line. Essas ferramentas, síncronas e assíncronas, como e-mails, fóruns de discussão e *chats*, encontram-se mais consolidadas neste novo milênio. Para o ensino de línguas, por exemplo, Godwin-Jones (2003) aponta que o e-mail é uma ferramenta viável para o modelo *tandem* de ensino e para a troca de

mensagens em outras modalidades de ensino. Os fóruns de discussão favorecem a interação de um grupo, mantendo todas as mensagens automaticamente salvas. Os aprendizes podem, ainda, experimentar o uso da língua em salas de *chat*, em textos ou em espaços de realidade virtual.

Desde 2004, uma nova geração de serviços e aplicações para a Internet passa a ser considerada. A denominada Web 2.0 (O'Reilly, 2005) é vista como uma rede social que permite aos seus usuários ao redor do mundo interagir, trocar informações, arquivos de vídeos, imagens e sons. É a fase da ubiquidade, de estar *always on,* que se caracteriza pelo processo de "miniaturização dos equipamentos e com a interligação de diversas redes de comunicação que passam a ser acessíveis dos lugares mais remotos (*internet*, telefonia celular, *wi-fi,* etc.)" (Primo, 2008, p. 60). O'Reilly (2005) sublinha o fato de que a Web 2.0 não é algo novo, mas uma utilização da plataforma da Web e de todo o seu potencial em uma perspectiva filosófica de criação e socialização de conteúdos e de conhecimento. A Web 2.0 atua como um tipo de software social e oferece diversas ferramentas digitais, como blogs, *wikis*, *podcasting,* entre outras tecnologias emergentes. Essas ferramentas podem ser transformadoras, já que mudam a forma pela qual as pessoas interagem com a Internet, dando aos navegadores o poder de publicar. É importante ressaltar que o rótulo 2.0 é muito menos importante do que os conceitos, os projetos e as práticas que essa geração compreende.

De acordo com Primo (2008), essa segunda geração de serviços tem como "objetivo potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização da informação, além de ampliar os espaços de interação entre os produtores" (p. 63). Esses processos são pensados desde o seu planejamento, o que é denominado de "arquitetura de participação". Para Chiang, Huang e Huang (2009), a Web 2.0 constitui nova era, na qual os usuários da Internet deixam de apenas buscar informações direcionadas por objetivos e contexto e passam a criar, a colaborar, a socializar e a reorganizar o conteúdo da Web para aqueles usuários que continuam apenas buscando. Apesar de novos aplicativos terem surgido da geração Web 1.0 para a geração Web 2.0, é o modo como esses aplicativos são utilizados que determina a geração. Como apontam Delich, Kelly e Mcintosh (2008), mesmo que as gerações sejam descritas em termos de tecnologia, o mais marcante é que os usuários passam a ser criadores de

conteúdos *web* ativos. Valorizam-se, na Web 2.0, "as práticas cooperativas, os diálogos e negociações e as contínuas problematizações", o que Primo denomina de interação mútua (Primo, 2008, p. 64). De acordo com o autor, o modelo informacional dessa configuração Web é a lógica sistêmica da conexão de microrredes, o que fortalece as bordas da rede e difere do modelo transmissionista centralizado da geração anterior.

Com a configuração Web 2.0, uma grande quantidade de pessoas geograficamente dispersas, de culturas e línguas diferentes passaram a poder interagir em projetos comuns, estabelecendo o que Lévy (1998) denomina de "inteligência coletiva". Fuchs et al. (2010) definem esse modelo da Web como um sistema tecno-social que melhora a cognição humana para a comunicação e cooperação.

Em termos de linguagem de programação e de automatização da rede, Berners-Lee e Hendler (2001) antecipam a revolução tecnológica denominada por eles de Web Semântica, que, posteriormente, em um artigo do *New York Times,* passou a ser considerada uma terceira geração da rede, a Web 3.0 ou *World Wide Database*, expressões empregadas por John Markoff (2006). Trata-se da organização inteligente do que está disponível na Web e da tendência para a convergência de várias tecnologias na mesma plataforma. Suas aplicações seriam para tentar resolver o problema cultural, econômico e científico gerado pelo crescimento desordenado da rede. "Nunca a humanidade dispôs de tanta informação e ao mesmo tempo nunca foi tão difícil e problemático encontrar informação relevante" (Marcondes; Campos, 2008, p. 109).

Várias possibilidades emergem dessas ferramentas e podem colaborar para a área da Educação. A Internet, tomada como ambiente internacional de prática de letramentos, apresenta uma nova situação ao campo da Comunicação, oferecendo um espaço dinâmico e atrativo para o processo de ensino e aprendizagem e para a prática de pesquisa. Contudo, devemos atentar para os problemas advindos da amplitude de alcance da Web e de sua dinamicidade, visto que se constitui em um "hiperambiente" que abriga todas as ferramentas que utilizamos. A abrangência da Web em nossas vidas pessoais e profissionais suscita cuidados com a nova sociabilidade que se desenvolve no ciberespaço, como a questão da autoria, do anonimato, do *cyberbullying*, dentre outras. Além disso, novas ferramentas vêm surgindo, de maneira que não conseguimos ficar

totalmente atualizados; em um curto espaço de tempo, outros tipos de *sites* que ainda não existem estarão disponíveis. É necessário compreender que nem todas as tecnologias possibilitadas pela Web 1.0, 2.0 ou 3.0 serão integradas ao currículo ou normalizadas nas práticas pedagógicas dos professores, e é para esse processo de integração e normalização de tecnologias digitais que voltamos nosso olhar na seção a seguir.

3. Integração e normalização de tecnologias digitais para o ensino de línguas

Podemos considerar que Warschauer (2000) foi um dos pioneiros na busca de compreender como as tecnologias digitais têm sido utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. O autor discorre acerca da aprendizagem de línguas mediada por computador com base em questões pedagógicas e identifica três fases cronológicas desse uso: (1) behaviorista: o computador era utilizado como mera ferramenta que estava substituindo outras tecnologias comuns na escola, como o livro e o caderno, mas exercendo a mesma função; (2) comunicativa: o computador é utilizado como um tutor, como estímulo e ainda como uma ferramenta, ampliando seu espaço com diferentes recursos, mas ainda de maneira desconectada do currículo, contribuindo com elementos marginais; (3) integrativa: CD-ROMs multimídia e a comunicação mediada por computador passam a integrar a sala de aula de línguas em abordagens por tarefas ou por projetos, mas ainda com alguns problemas com a qualidade dos programas disponíveis e a falta de conhecimento dos professores para a integração dos recursos tecnológicos digitais.

Bax (2003) pontua que o relato interpretativo de Warschauer (2000) constitui a melhor revisão sobre aprendizagem de línguas mediada por computador na época, mas tece críticas acerca da inconsistência de datas apresentadas para cada fase, da falta de clareza dos critérios adotados pelo autor para definir cada período e ainda da falácia de se considerar a tecnologia por si só como a solução de problemas educacionais. Bax ressalta que a cronologia estabelecida por Warschauer é imprecisa, pois as fronteiras entre uma fase e outra são tênues, visto que

há lugares em que a fase integrativa ainda não se estabeleceu e outros em que a tecnologia já está tão integrada que se tornou invisível.

No intuito de oferecer uma análise alternativa, o pesquisador propõe três abordagens, partindo de critérios que abarcam aspectos teóricos, softwares utilizados, o papel do professor e das próprias tecnologias digitais no contexto escolar. A primeira fase é intitulada *restritiva*, quando as tecnologias são consideradas opcionais ou extras. Na segunda fase, *aberta*, há uma evolução no oferecimento de estudos sobre a língua, mas ainda não há integração, visto que o foco ainda está nos laboratórios, fora da sala de aula. A terceira fase, denominada *integrada*, propõe que tais tecnologias sejam instrumentos facilitadores presentes em sala de aula e que permeiam o currículo. Nessa fase, o processo de integração chega a um estágio chamado de "normalização", em que os computadores e outras tecnologias digitais passam a fazer parte do cotidiano de docentes e discentes de línguas como parte integrante de cada aula, como uma caneta ou um livro. As tecnologias digitais, nessa fase que ainda estaria por vir, passariam a ficar invisíveis, incorporadas às práticas escolares diárias.

Posteriormente, em Chambers e Bax (2006), algumas questões são abordadas mais amplamente no que se refere ao processo de normalização em curso. Os autores defendem que os espaços para atividades que integrem tecnologias digitais não deveriam estar separados das salas de aula regulares e sim organizados de forma a que os alunos pudessem alternar entre tarefas com e sem recursos digitais. Para que os professores naturalizem o uso de tecnologias digitais em seu cotidiano escolar, deverão ter tempo adicional para planejamento para que possam se tornar mais confiantes para usar computadores e outros recursos digitais de uma forma mais colaborativa e menos intimidadora, menos "de cima para baixo", e, ainda, com mais assistência técnica e suporte pedagógico. A instituição também deverá passar por alterações: seus diferentes membros deverão atentar para um processo de integração rumo à normalização, alterando suas concepções que não devem se restringir a atentar para falácias técnicas como as únicas causadoras da não integração tecnológica, mas considerar os fatores múltiplos e interconectados em cada contexto educacional.

As soluções, bem como os problemas relacionados à aprendizagem mediada por computadores, são, por isso, ecológicas e não só tecnológicas. Uma solução ecológica seria aquela que leva em conta todos os elementos envolvidos no contexto, considerando o ambiente de sala de aula em relação com o contexto social mais amplo, e as inter-relações dinâmicas existentes entre todos esses elementos. Devemos levar em conta o imbricamento existente entre os agentes e o contexto no qual estão inseridos e ter a consciência de que a adoção de uma tecnologia não resolverá os problemas de ensino pura e simplesmente. Precisamos ver o ensino sob a lente de sua ecologia.

Nesse sentido, entendemos que faltam nos currículos de formação inicial disciplinas que tratem especificamente dos multiletramentos, das tecnologias aplicadas à educação. Apesar de os referenciais pedagógicos preconizarem a inserção das tecnologias em sala de aula, elas ainda não se normalizaram nesse contexto, visto que os professores ainda as usam com estranhamento e os alunos com certo fetiche. Por isso, as tecnologias digitais devem ser adequadamente incorporadas ao currículo, vislumbrando a possibilidade de uso de materiais de autoria e customizados pelos próprios docentes da instituição.

Compreendemos que a normalização acontece quando as tecnologias digitais utilizadas na sala de aula se tornam invisíveis. Contudo, como bem apontam Souza e Moraes Filho (2012), para chegar a um estágio de invisibilidade, faz-se necessário colocar essas tecnologias em evidência, promover o debate sobre suas limitações e possibilidades e propiciar oportunidades para sua utilização de forma contextualizada. Nessa linha, Bax (2011) aponta que a habilidade de aprendizagem e solução de problemas de uma pessoa pode ser expandida à medida que recebe o tipo de assistência ou instrução adequada. Assim, a visibilidade constitui-se em um passo importante para atingirmos a invisibilidade.

Na obra de 2011, ao revisitar a proposta de "normalização", compreendendo, assim como Lévy e Stockwell (2006, p. 110), que "aqueles trabalhando com tecnologia na aprendizagem de língua buscam um embasamento sólido para decisões tomadas e direções seguidas", o autor aponta para temas neovygotskianos úteis para fundamentar a teoria que propõe: aprendizagem e desenvolvimento são embasados e construídos culturalmente e não apenas influenciados pela cultura, são

processo sociais e não individuais, e desenvolvidos comunicativamente. Aprender de forma assistida é algo comum para o desenvolvimento mental do ser humano. Partindo do princípio de que é nas relações com o meio e com o outro mediadas pela linguagem que ocorre o desenvolvimento sociocognitivo dos indivíduos, entendemos que práticas pedagógicas mediadas por tecnologias constituem uma premissa necessária à formação do professor de línguas.

Na última década, alguns temas vêm sendo recorrentemente discutidos em conferências e outros eventos em que especialistas se reúnem para pensar a integração de tecnologias digitais à sala de aula de línguas. Primeiramente, a ideia de letramento está mudando, por isso é importante atentar para o conceito de "multiletramentos". Em segundo lugar, a sala de aula conectada oferece aos professores mais escolha do que em qualquer outro momento sócio-histórico, mas eles podem se sentir sobrecarregados com as tarefas que tal contexto demanda. Ainda, faz-se necessário imaginar como os professores podem começar a se empoderar para a utilização de ferramentas da Web para construir sua própria rede de aprendizagem profissional. Finalmente, não é possível esquecer que a pedagogia deve sempre vir antes da tecnologia, portanto cada ferramenta deve ser analisada criteriosamente para se compreender a sua utilidade para o processo de aprendizagem.

Para o processo de ensino e aprendizagem de línguas na modalidade a distância, alguns autores propõem outras premissas a serem consideradas. Doughty e Long (2003) consideram que o melhor ambiente de educação a distância no contexto de línguas deveria: a) propor a tarefa e não o texto como unidade de análise; b) promover a aprendizagem através de ações; c) prover insumo rico e variado, atentando para a utilização de textos autênticos que possam ser elaborados; d) encorajar a aprendizagem indutiva e fornecer correção direta; e) focalizar de maneira equilibrada significado e forma; f) respeitar o desenvolvimento individual dos aprendizes, customizando o processo de instrução; e, ainda, g) proporcionar experiências cooperativas e colaborativas.

Com essa tendência que se impõe a cada dia, a da Educação a Distância (EaD), a estrutura curricular dos cursos de formação de professores deverá abordar mais séria e profundamente o assunto, oferecendo disciplinas que, além de promoverem o letramento digital do

aluno-professor, o habilitem a trabalhar no ensino a distância, conhecendo as modalidades ou gerações da EaD, suas ferramentas de ensino e aprendizagem, os ambientes virtuais de aprendizagem, as atribuições do professor etc. Espera-se, com isso, que os futuros professores atribuam, eles mesmos, mais credibilidade ao ensino a distância, disseminando essa modalidade e criando um perfil para o profissional da educação que esteja preparado para trabalhar nessa nova realidade. Nosso papel, como pesquisadores dos cursos de pós-graduação de universidades de todo o país, pode ser este, o de ajudar a fomentar a EaD como uma alternativa possível para a implementação de um projeto de educação para todos, de qualidade, para que, um dia, "aquele que está lá no horizonte", como poetiza Eduardo Galeano, permita que alcancemos a justiça social neste país.

4. Experiências com tecnologias digitais na modalidade a distância

Muitas são as definições de Educação a Distância, mas há um consenso mínimo em torno da ideia de que ela é a modalidade de educação em que as atividades de ensino e aprendizagem são geralmente desenvolvidas sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar e na mesma hora (Moore; Kearsley, 2007). O contexto das propostas pedagógicas que apresentamos na sequência refere-se ao Plano Nacional de Formação da Educação Básica Pública (Parfor), programa com vistas a atender a demanda por formação de professores em exercício que atuavam sem habilitação adequada. Por mais que as experiências que vivenciamos nesse contexto tenham sido relacionadas ao curso de Letras/Inglês, acreditamos que as propostas podem ser adaptadas para qualquer outra área do curso de Letras. Dentre as várias ferramentas da Web, optamos por discorrer sobre *Wikis*, Vídeos, Glossário e *Quizzes*.

4.1 Wikis: produção colaborativa de textos

A produção textual escrita é uma das tarefas mais importantes para o desenvolvimento das habilidades discursivas do educando, especialmente do professor em formação, que em sua atividade profissional terá como responsabilidade oportunizar o desenvolvimento do letramento de seus alunos, encontrando estratégias para o

desenvolvimento das capacidades e habilidades linguísticas dos educandos. Pensando nisso, propusemos várias atividades de produção colaborativa de textos, especialmente com base na leitura de textos teóricos, incentivando a co(e)laboração entre os professores em formação como um enfoque pedagógico importante para o desenvolvimento do diálogo e da autonomia.

Práticas colaborativas de produção escrita sempre existiram no contexto escolar e acadêmico. Mas, com o advento das tecnologias digitais e das ferramentas da Web 2.0, novas formas e espaços de comunicação, bem como novas configurações não apenas para leitura, mas, principalmente, para a escrita, se desenvolveram, ampliando as possibilidades de interação entre pares. Pensando nisso, propusemos atividades de produção colaborativa de textos utilizando a ferramenta *Wiki*, do *Moodle,* para a escrita de sínteses, resumos e resenhas sobre textos teóricos no curso de Letras/Inglês na modalidade EaD.

Essa atividade constitui-se em um importante recurso de entendimento e reflexão sobre os textos teóricos e, principalmente, em um exercício discursivo significativo de textualização dos gêneros propostos. Ela ainda se alinha aos preceitos da segunda geração da Web, que são a colaboração e a agência em favor do desenvolvimento de uma inteligência coletiva (Levy, 1998), e está ancorada nas recomendações de Doughty e Long (2003) para a EaD: a proposição de tarefa no sentido de promover a aprendizagem através de ações por meio de experiências colaborativas.

4.2 Vídeos: criação de aulas para microensino

A criação de videoaulas, que denominamos de microensino, foi uma das tarefas propostas nessa sequência didática. De acordo com Murta e Souza (2014, p. 48), "o microensino é uma técnica ou procedimento de formação de professores tendo como pressuposto básico a ideia de que, através da redução de complexidade dos fatores envolvidos no ensino – tempo, número de alunos, conteúdo de aula – aumenta-se a eficiência do treinamento". Tal treinamento é então efetuado por intermédio de aulas curtas (de cinco a trinta minutos), que levam o futuro professor a adquirir, praticar e/ou desenvolver as habilidades técnicas necessárias ao ato de ensinar.

Orientamos os professores em formação para que elaborassem um roteiro para a gravação que fosse baseado na metodologia de seu plano de aula, que simulassem uma situação de sala de aula. Após a filmagem, que utilizassem um editor de vídeos, como o *Moviemaker*, para a edição da gravação, e, depois de editado, que o vídeo fosse hospedado em um site, como o *YouTube*, para facilitar a veiculação das videoaulas no *Moodle*. Disponibilizamos tutoriais no ambiente para que os discentes de Letras tivessem conhecimento das ferramentas sugeridas e os motivamos para que tentassem utilizá-las. Sugerimos, ainda, que os recursos tecnológicos utilizados na gravação fossem aqueles aos quais os alunos/professores tivessem acesso, como o celular e o computador. Estabelecemos alguns critérios para a análise dos microensinos no ambiente *Moodle* pela turma, que foram: 1. justificativa do tema; 2. objetivos da aula; 3. organização do conteúdo; 4. uso de exemplos; 5. utilização de recursos; 6. interação com o grupo; 7. clareza; 8. fechamento; 9. controle do tempo (Murta; Souza, 2014). Com base nesses critérios, os professores em formação desenvolveram a coavaliação de seus trabalhos. Lembramos que o mais importante era o desenvolvimento das etapas previstas na aula e os objetivos pedagógicos estabelecidos. Contudo, eles deveriam atentar-se para o fato de que a sala de aula é um sistema complexo e, por isso, imprevisível. Nesse sentido, deveriam ter sensibilidade e flexibilidade para reinventar sua prática mediante o surgimento de problemas e de acordo com as necessidades dos alunos.

Essa atividade revelou-se como um momento lúdico e de maior envolvimento e criatividade na formação dos professores. Constituiu-se em uma oportunidade de os professores em formação normalizarem em sala de aula (Bax, 2003, 2011) ferramentas digitais que já estão naturalizadas em seu cotidiano, como o celular, propiciando o desenvolvimento de seu multiletramento pelo fato de terem utilizado diferentes linguagens e mídias. Configurou ainda um momento de desenvolvimento de experiências bem projetadas (Gee, 1992) e significativas, pois os alunos tiveram a oportunidade de analisar e testar criteriosamente conteúdos e ferramentas compreendendo as possibilidades que as várias mídias podem ter para o processo de aprendizagem.

4.3 Glossário: colaboração e retroalimentação no ambiente virtual

A metalinguagem, o tipo de linguagem cujo propósito é descrever ou falar da própria linguagem ou de qualquer outra, e o jargão, terminologia técnica comum a um grupo específico, são compreendidos como conceitos importantes em um curso de Letras. Os licenciandos podem ser informados por intermédio de bons dicionários e sites de consulta, mas acreditamos que a construção colaborativa de um glossário poderá constituir-se mais engajante e significativa. Essa atividade tende a propiciar a emergência da inteligência coletiva, que, como bem aponta Lévy (1998), revela a contribuição dos indivíduos em suas especificidades.

Nossa proposta de construção de glossário (Souza; Murta, 2014) através de ferramenta disponibilizada no ambiente *Moodle* permeou o todo da disciplina em diferentes unidades de estudo. Para iniciar, levantamos a reflexão sobre a estrutura de um glossário e como este poderia contribuir para a formação dos licenciandos. Elencamos os critérios de participação na atividade e oferecemos uma lista de termos que poderiam servir como ponto de partida para a seleção do termo que iriam definir. Além da palavra ou expressão, seguida de sua definição, a ferramenta permite que sejam acrescidos comentários no termo definido por outro estudante. Em uma instância, pedimos que os estudantes acrescentassem exemplos de uso do termo, e, em outra, que tecessem críticas construtivas de como a definição poderia ser melhorada. Seria possível, ainda, como fizemos em outras experiências, pedir que o comentário fosse a tradução do termo, ou mesmo uma representação imagética.

Ao final, os alunos tinham uma compilação útil de termos que aprenderam de forma colaborativa. A cada nova unidade temática, eles foram incentivados a postar novos termos e a tecer novos comentários, de forma que estavam retroalimentando o sistema que eles próprios criaram. Essa compilação podia ser consultada e também convertida em arquivo PDF para impressão, caso desejassem. Faz-se necessário dizer que nossa experiência ocorreu via *Moodle*, mas há ferramentas gratuitas disponíveis para que glossários sejam produzidos, como o *Glossary Maker* (Wordsmith, 2018).

4.4 Quizzes: feedback pontual

Por mais que a Web, especialmente em sua segunda e terceira gerações, constitua-se em um espaço para interação e colaboração, é importante considerar o desenvolvimento individual do aprendiz de línguas e garantir que ele tenha oportunidade de construir conhecimento em seu próprio ritmo. Para Doughty e Long (2003), como apontado previamente, encorajar a aprendizagem indutiva e fornecer correção direta fazem parte de um *design* apropriado para a educação a distância na área de línguas. A utilização de *quizzes*, tarefas fechadas com correção automática, que produzimos apoiados em diferentes temas que compunham o currículo delineado, garantiram essa possibilidade. Diferentemente do contexto presencial em que o professor pode corrigir seus alunos assim que a dúvida surge, contribuindo para a sua não perpetuação, as ferramentas em plataformas para EaD tendem para a assincronicidade, o que pode contribuir menos nesse aspecto.

O design de *quizzes* no *Moodle* demanda dedicação de tempo por parte do professor formador, mas a partir do momento em que um *quiz* está completo, fica fácil sua (re)utilização. Há muitas opções de formatação, como questões de associar, de múltipla escolha, de colocar em sequência, de respostas curtas, dentre outras. É interessante atentar para a alternativa de que a resposta correta não precisa necessariamente ser apresentada ao estudante, pois o designer pode fornecer feedback e propor que o usuário tente outra vez. Além disso, é possível dar um feedback explicativo e detalhado tanto no caso de acertos quanto de erros, para que se entenda o porquê de cada resposta.

Uma forma de ampliar o protagonismo dos licenciandos em Letras seria propor atividades em que eles mesmos pudessem gerar seus *quizzes*, o que pode ser feito com a utilização de plataformas como o *Moodle*, assim como por meio de sites gratuitos na Web, como o *Online Quiz Generator*, que apresenta versões em diferentes línguas, inclusive português (Easy LMS, 2019). Com esse tipo de produção, podemos ampliar nossas ações de *download* de *quizzes* criados por outros usuários da Web, ação típica do período da Web 1.0, e nos tornarmos criadores de conteúdo Web para compartilhar com outros usuários, perfil comum da Web 2.0 (Delich; Kelly; Mcintosh, 2008).

5. Experiências com tecnologias digitais na modalidade presencial

Para Snyder (2000), as práticas sociais e formas de comunicação têm sido radicalmente afetadas pelas tecnologias digitais e pela revolução da informação e, por conseguinte, torna-se impossível ignorar as implicações do uso dessas tecnologias para as práticas de letramento escolar também na modalidade de educação presencial. Admitindo que o crescente aparato de ferramentas tecnológicas da atualidade demanda do indivíduo o conhecimento de comportamentos e raciocínios específicos, integrar tecnologias digitais à nossa prática no curso de Letras como professoras formadoras mostra-se essencial. Consideramos que o conhecimento das ferramentas, dos artefatos e dos protocolos de interação social é fundamental para a agência de nossos alunos na sociedade contemporânea, permeada pelas interfaces digitais, e apresentamos na sequência vivências com mapas conceituais, *Facebook*, *Voki* e *e-books*.

5.1 Mapa conceitual: representações significativas

Os conceitos construídos ao longo da escolarização não podem ser representações mentais isoladas. Eles precisam ser organizados em um todo estruturado por inter-relações complexas que formam uma rede de significados articulados entre si. Os mapas conceituais são considerados pelos estudiosos (Novak, 2000) como metodologias eficazes para a construção de aprendizagem significativa (Gee, 1992) e uma forma customizada do processo de instrução (Doughty; Long, 2003). Novak (2000, p. 32) define o mapa conceitual como:

> uma ferramenta de representação do conhecimento, sendo um suporte para o trabalho em diferentes campos do conhecimento, tendo como principal objetivo facilitar a aprendizagem, já que são diagramas que organizam conceitos ou ideias de um saber de forma hierárquica e as relações entre esses conceitos.

Propusemos aos professores em formação o desenvolvimento de mapas utilizando uma ferramenta digital on-line disponível gratuitamente. A ferramenta elencada foi a Cacoo.com, devido à sua

acessibilidade e multimodalidade de linguagens. O objetivo da construção dos mapas era a síntese de conteúdos teóricos da Linguística, no sentido de serem mais facilmente apreendidos, relacionando conceitos de diferentes textos. Mapas foram desenvolvidos e postados em grupos em uma rede social para que toda a turma os avaliasse e discutisse, aprofundando a compreensão sobre os temas abordados. Mais uma vez, percebemos nessa prática o desenvolvimento da inteligência coletiva (Lévy, 1998) e dos multiletramentos dos professores em formação.

Optamos pela utilização de uma ferramenta digital on-line para a construção dos mapas nas aulas presenciais por admitirmos o inter-relacionamento entre os espaços on-line e off-line. Assim como Pierre Lévy (2003), acreditamos na permeabilidade entre esses contextos e em suas características transfronteiriças. Por isso, entendemos que práticas do on-line podem ser naturalizadas no off-line e vice-versa. E à medida que dermos visibilidade a essas práticas, elas tornar-se-ão invisíveis (Souza; Moraes Filho, 2012) no contexto educacional.

5.2 Facebook: rede colaborativa de conhecimento

No intuito de utilizar a arquitetura 2.0 como ambiente para contínua produção e apropriação criativa por meio da interação e do compartilhamento, pensamos em utilizar um site de rede social em nossas disciplinas. Percebemos que o *Facebook* tem impactado as várias esferas da vida social, dentre as quais os relacionamentos sociais, as transações comerciais, a mobilização em prol de causas e também a educação. A rede social mais acessada no mundo é quase unanimidade entre os mais jovens e se tornou um lócus de acesso à informação, entretenimento, interação e com grande potencial para a aprendizagem. A rede *Facebook* tem sido utilizada por professores e alunos, como comprovam Green e Bailey (2010), pesquisadores envolvidos com o uso da tecnologia no contexto educacional norte-americano, assim como Braga e Murta (20123), no contexto brasileiro.

Devido à popularidade, acessibilidade e naturalização dessa rede em todas as esferas sociais, pensamos que seu uso também poderia ser normalizado (Bax, 2003) no contexto acadêmico e, por isso, propusemos a criação de grupos fechados para que pudéssemos ampliar a interação com

os professores em formação para que esse espaço pudesse também ser um contexto de aprendizagem. Nos grupos teríamos liberdade de interagir por meio de diferentes modalidades de linguagem e ferramentas, como *chat*, postagens de diferentes tipos de textos e mídias na *timeline*, criação de eventos e demais funcionalidades da rede, pois o *Facebook* converge várias tecnologias em sua plataforma, característica das aplicações da Web 3.0, como atesta Markoff (2006).

A utilização da plataforma poderia potencializar o desenvolvimento dos multiletramentos e a aprendizagem de línguas, bem como serviria de espaço para a veiculação das produções desenvolvidas nas disciplinas, para a troca de materiais e também para contato mais imediato.

Sabemos que os artefatos sociotécnicos são apropriados de diferentes maneiras por diferentes grupos, de acordo com suas necessidades e afinidades, e que as comunidades de aprendizagem se desenvolvem a partir da interação entre seus membros de maneira emergente, mas acreditamos que a presença do professor e seu feedback constante são essenciais para dinamizar tais comunidades para que elas não se desfaçam. Por isso, sugerimos que os professores formadores, ao criarem grupos no *Facebook,* os retroalimentassem constantemente, motivando a participação e o envolvimento dos discentes com suas ações na rede.

5.3 Voki: inovação para uso da linguagem

O fato de a linguagem mediar as relações dos licenciandos com o meio e com o outro e assim propiciar o desenvolvimento sociocognitivo nos leva a buscar ferramentas inovadoras que propiciem utilização da linguagem de maneira que seria muito difícil nas interações presenciais. Uma ferramenta disponível na Web – *Voki* (Voki, 2019) – nos permite produzir um avatar, digitar um texto e escolher uma língua e uma voz (relacionada a sotaques distintos) específicas para que a ferramenta faça a leitura do texto digitado. Possibilita, ainda, a gravação da voz do usuário, via microfone ou celular, para ser incorporada ao avatar produzido. A novidade que essa ferramenta oferece, possibilitada pela hipertextualidade do meio digital, é a pluritextualidade observada na interface: texto escrito, imagem, animação e som.

Atividades propostas com essa ferramenta oportunizam a interação dos usuários com a pluritextualidade, e os aprendizes podem atentar para a multiplicidade de formas em que a linguagem se apresenta. Ainda, para os licenciandos do curso de Letras, considerar que não há apenas uma representação de uma língua, que há variantes linguísticas igualmente válidas, o que a seleção de vozes (sotaques) permite, constitui uma importante questão para reflexão. Finalmente, há a possibilidade de se incluir estudantes com diferentes necessidades especiais, como no caso de uma utilização da ferramenta que permitiu que uma "estudante surda participasse de todas as etapas do processo de aprendizagem, especialmente devido à representação gráfica do que estava sendo dito pelo *avatar* e a interface imagética da ferramenta" (Vilaça; Souza, 2015, p. 13).

5.4 E-book: autoria e audiência na Web

Uma das competências que devem ser exploradas com os licenciandos do curso de Letras ao longo de sua formação refere-se à produção textual. É comum que, no meio escolar, a autoria aconteça de maneira pouco significativa, nos termos de Gee (1992), pelo fato de não haver clareza do contexto em que aquele tipo de texto seria útil nas comunidades discursivas das quais fazemos parte cotidianamente. Geralmente, a produção textual segue os modelos previstos em avaliações de desempenho escolar, e são lidas apenas pelo professor para atribuição de notas. Consequentemente, é gerado um problema de audiência, pois o professor é o único leitor e, mesmo assim, só faz a leitura com intuito de correção para posterior feedback.

A ferramenta da Web em que confiamos para tornar a produção escrita mais significativa e para ressignificar o papel da autoria e da audiência nesse processo é o e-book, livro em suporte eletrônico concebido originalmente ou mesmo vertido para a mídia digital e disponibilizado na internet. Por mais que haja inúmeras opções de plataformas gratuitas na Web para gerar e-books, preferimos discorrer sobre o *Bookr*, uma ferramenta fácil de usar, especialmente por não requerer cadastro ou confirmação de e-mail. Além de inserção de texto, demanda a inserção de imagens, que podem ser selecionadas entre aquelas disponíveis no *Flickr* (site para armazenamento de imagens). Caso

o usuário queira utilizar suas próprias fotos, será necessário criar uma conta no *Flickr*. Para propostas pedagógicas lançando mão dessa ferramenta, abordamos diferentes possibilidades, como releitura de textos literários, produção textual relacionada aos temas das unidades didáticas, e mesmo reflexão sobre o processo de aprendizagem e formação em curso.

Uma das vantagens do uso da ferramenta é que ela pode ser uma alternativa de integração de animação às apresentações dos estudantes, no lugar do uso de programas como o Powerpoint. Outro ponto interessante é que a produção poderá ser facilmente compartilhada não apenas com o professor, mas com os colegas, estimulando assim atividades colaborativas. O mais importante, no entanto, é que a partir do momento em que a produção textual está na Web, a possibilidade de audiência é ampliada exponencialmente, o que tornará o processo de autoria muito mais significativo.

6. Considerações finais

Na era digital, as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e de inovação e, mais do que nunca, de “aprender a aprender”. Isso implica que a utilização efetiva das tecnologias digitais de informação e da comunicação na escola é uma condição essencial para a inserção mais completa do cidadão na sociedade brasileira. Não há como deixar de se utilizar ferramentas digitais que propiciem a aprendizagem, especialmente aquelas que são flexíveis para diversos contextos.

As tecnologias digitais podem ajudar a ampliar a capacidade dos aprendizes de elaborar textos, pesquisar sobre um assunto, emitir sua opinião e debater com outros usuários em redes de colaboração. Entretanto, o objetivo da inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica não é fazer com que os alunos aprendam informática, mas sim que aprendam melhor todas as disciplinas por meio do uso do computador e da internet. Para o currículo do curso de Letras, é importante que a inclusão tecnológica não se limite a uma disciplina que aborde o tema, mas permeie todas as disciplinas oferecidas. Em suma, é importante destacar que o uso das tecnologias não deve ter um fim em si

mesmo; as tecnologias são como extensões (McLuhan, 1974) de nosso corpo e podem nos ajudar a desempenhar melhor nossas práticas sociais, nossas aprendizagens.

Em nossa vivência, observamos como o que propomos foi marcado pela integração de tecnologias digitais, independente de as práticas pedagógicas terem sido aplicadas no contexto presencial ou a distância. Lévy (2009) defende que as técnicas utilizadas na EaD vão ser cada vez mais utilizadas na educação presencial, e não somente as experiências do presencial serão transpostas para aquelas a distância. Consideramos que essa via de mão dupla já perpassa nossa prática pedagógica como formadoras de professores na área de Letras, e esperamos que as experiências que proporcionamos ao longo das disciplinas que ministramos tenham sido significativas o suficiente para que nossos alunos se apropriem das tecnologias digitais para sua vida profissional.

7. Referências

BAX, S. CALL: past, present and future. *System*, v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003.

BAX, S. Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. *International journal of computer-assisted language learning and teaching*, [*S. l.*], v. 1, n. 2, p. 1-15, 2011.

BERNERS-LEE, T.; HANDLER, J. *Nature debates:* Scientific Publishing on the Semantic Web. 2001. Disponível em: http://www.nature.com/nature/debates/e-access/Articles/ bernerslee.htm. Acesso em: 30 jun. 2016.

BOOKR. Website. 2016. Disponível em: http://www.pimpampum.net/bookr/. Acesso em: 30 jun. 2016.

BRAGA; J. F. C.; MURTA, C. A. R. Facebook: uma experiência no ensino e aprendizagem de Literatura. In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 201223.

BUSH, V. As we may think. *The Atlantic Monthly,* Washington, jul. 1945. Disponível em: http://www.theatlantic.com/unbound/flashbks/computer/bushf.htm. Acesso em: 30 jun. 2016.

CHAMBERS, A.; BAX, S. Making CALL work: towards normalization. *System*, v. 34, n. 1, p. 465-479, 2006.

CHIANG, I. P.; HUANG, C.Y.; HUANG, C. W. Characterizing web-based degree of web2.0-ness. *Journal of the American Society for Information Science and Technology,* v. 60, n. 7, p. 1349-1357, 2009.

DELICH, P.; KELLY, K.; MACINTOSH, D. Emerging technologies in e-learning. In: HIRTZ, S. et. al. *Education for a digital world:* advice, guidelines and effective practice from around the globe. Vancouver: BCcampus and Commonwealth of Learning, 2008. p. 5-22.

DEMO, P. *Remix e Autoria*: Entender a geração digital. Disponível em: http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/remix15.html. Acesso em: 14 dez. 2014.

DOUGHTY, C.; LONG, M. Optimal psycolinguistic environment for distance education language learning. *Forum of International Development Studies*, v. 23, p. 35-73, 2003.

EASY LMS. Website. 2019. Disponível em: https://www.onlinequizcreator.com/pt/. Acesso em: 30 jun. 2016.

EDWARDS, Owen. Ted Nelson. *Forbes ASAP*, New York, August 25, 1997. Disponível em: http://www.forbes.com/asap/1997/0825/134.html. Acesso em: 10 dez. 2007.

FUCHS, C. et al. Theoretical Foundations of the Web: cognition, communication, and coOperation. Towards an Understanding of Web 1.0, 2.0, 3.0. *Future Internet*, v. 2, n. 1, p. 41-59, 2010. Disponível em: http://fuchs.uti.at/wp-content/uploads/web2_futureinternet.pdf. Acesso em: 2 jan. 2016.

GEE, J. P. *The social mind*: Language, ideology, and social practice. New York: Bergin & Garvey, 1992.

GODWIN-JONES, R. Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p. 12-16, may 2003. Disponível em: http://llt.msu.edu/vol7num2/emerging. Acesso em: 30 jun. 2016.

GREEN, T.; BAILEY, B. Academic uses of Facebook: Endless Possibilities or Endless Perils? *TechTrends:* Linking Research and Practice to Improve Learning, Bloomington, Indiana, v. 54, n. 3, p. 20-22, jun. 2010.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. *Educação e sociedade*, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (org.). *Pesquisa em linguística Aplicada*: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf. Acesso em: 05 ago. 2016.

LEVY, M.; STOCKWELL, G. *CALL Dimensions:* Options and Issues in Computer Assisted Language Learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência:* o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208 p. (Coleção Trans).

LÉVY, P. *Educação e cybercultura*. Porto Alegre: Artmed , 1998.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva*: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, P. *Entrevista com Pierre Lévy sobre os fundamentos da cibercultura.* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j47qTc18_Qg. Conduzida provavelmente em 1999. Enviado em 13 de maio de 2009. Acesso em: 30 jun. 2016.

MARCONDES, C. H.; ALMEIDA CAMPOS, M. L. de. Ontologia e Web Semântica: o espaço da pesquisa em ciência da informação. *Ponto De Acesso*, v. 2, n. 1, p. 107-136, 2008.

MARKOFF, J. Entrepreneurs see a Web guided by common sense. *The New York Times*, Nov. 2006. Disponível em: http://www.nytimes.com/2006/11/12/business/12web.html. Acesso em: 30 jun. 2016.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1974.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância:* uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MURTA, C. A. R.; SOUZA, V. V. S. *Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I.* Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Letras Inglês - PARFOR. Uberlândia: EDUFU, 2014.

NOVAK, J. D. *Aprender, criar e utilizar o conhecimento.* Lisboa: Plátano Ed. Técnicas, 2000.

O'REILLY, T. *What is Web 2.0?* Design patterns and business models for the next generation of software. 2005. Disponível em: http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228. Acesso em: 30 jun. 2016.

PRIMO, A. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETO, N. D; SILVEIRA, S. A. (Org.). *Além das redes de colaboração*: internet, diversidade cultural e tecnologias no poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 51-68.

SNYDER, Ilana. Literacy and technology studies: past, present, future. *Australian Educational Researcher*, v. 27, n. 2, p. 97- 119, 2000.

SOUZA, V. V. S.; MORAES FILHO, W. B. Letramentos digitais em cursos a distância e a contextualização do processo de aprendizagem. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 4., 2012, Uberlândia. *Anais* [...]. v. 4, n. 1.

Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_295.pdf. Acesso em: 11 set. 2014.

SOUZA, V. V. S.; MURTA, C. A. R. *Metodologia de Ensino de Língua Inglesa Integrada à Prática Educativa 5 (PIPE 5).* Universidade Federal de Uberlândia, Curso de LetrasInglês - PARFOR. Uberlândia: EDUFU, 2014.

SWALES, J. *Other floors, other voices:* a textography of a small university building. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

TEELER, D.; GRAY, P. *How to use the internet in ELT.* Harlow: Longman, 2000.

VILAÇA, R.; SOUZA, V. V. S. Processo de educação dos surdos a partir da língua de sinais: um olhar para letramento e gêneros. *Interletras*, Dourados, v. 4, p. 1-20, 2015.

VOKI. Website. 2019. Disponível em: www.voki.com. Acesso em: 30 jun. 2016.

WARSCHAUER, M. "CALL for the 21st Century". *IATEFL and ESADE Conference*, 2 July 2000, Barcelona, Spain. (IMPRESSO) Disponível em: http://www.gse.uci.edu/markw/cyberspace.html. Acesso em: 11 set. 2014.

WORDSMITH. Website. 2018. Disponível em: www.wordsmyth.net/?mode=gm. Acesso em: 30 jun. 2016.

Capítulo 3

O local e as TICs no ensino de Língua Inglesa: varadouros trilhados e os sentidos compostos pela pesquisa narrativa na Amazônia

José Mauro Souza Uchôa

1. Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) expandiram as possibilidades de ensino-aprendizagem vivenciadas em sala de aula. Elas possibilitam a otimização do tempo, a ampliação dos ambientes pela portabilidade remota, a flexibilização dos horários de estudos, o compartilhamento de informação, a produção compartilhada etc. (Moran, 2007). Diante dessas possibilidades, as TICs permitem que novas estratégias de ensino-aprendizagem sejam experimentadas. Porém, estudos revelam que a maioria dos professores não faz uso adequado das novas tecnologias na sala de aula, por não ter desenvolvido, durante a formação inicial, os letramentos necessários (Buzato, 2009). Isso ocorre porque os cursos de formação de professores parecem ignorar as possibilidades pedagógicas que as TICs oferecem.

As práticas pedagógicas, em alguns cursos de formação de professores de línguas, continuam divorciadas das práticas de letramento e dos gêneros discursivos como instrumentos de estudo (Dolz; Schneuwly, 2004; Paiva, 2013). É preciso que as práticas de linguagem das ambiências digitais sejam compreendidas sistematicamente nos mais diversos contextos de ensino para que as estratégias pedagógicas sejam repensadas diante dos avanços das TICs em todos os campos de atividade, principalmente no contexto da Educação Básica.

Com o objetivo de oportunizar a construção de estratégias pedagógicas coerentes com as necessidades dos professores em formação inicial, este estudo apresenta pressupostos teóricos e metodológicos que orientam minha prática docente em um curso de Letras/Inglês no extremo-ocidental da Amazônia. Trata-se da releitura e reescrita de uma experiência de ensino e aprendizagem vivenciada nesse contexto de ensino, narradas na tese que defendi no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Ao recontar essa vivência, dialogo com teóricos que discutem o uso das TICs no ensino de Língua Inglesa (LI). Recorro à Linguística Sistêmico-Funcional para fundamentar a visão de linguagem, de língua e de contexto, bem como delineio a concepção de ensino-aprendizagem inerente à vivência. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa Narrativa, componho sentidos para a prática docente em um contexto de ensino caracterizado pelo uso demasiado das estruturas linguísticas em detrimento do desenvolvimento dos letramentos necessários ao uso da Língua Inglesa nas interações comunicativas.

Neste estudo reconheço que as TICs são instrumentos de acesso a diferentes gêneros orais e escritos. Elas possibilitam o desenvolvimento da competência linguística do professor de LI e inserem os aprendizes numa perspectiva global de acesso a diferentes práticas identitárias e interculturais (Rojo, 2013). As reflexões revelam os desafios que emergem durante a formação inicial do professor de ILE e as estratégias adotadas para superá-los. Por fim, o estudo sugere que as TICs sejam implementadas com maior representatividade no currículo acadêmico para promover o desenvolvimento dos letramentos digitais e estimular a criação de estratégias de ensino-aprendizagem coerentes com as demandas locais.

2. As TICs nos contextos de ensino: do local para o global

Os princípios da economia dominante impõem a troca e o fluxo quase que instantâneo de informações, capital e bens culturais às mais remotas comunidades do globo. Nas palavras de Hall, em virtude dos

processos de globalização, “o mundo está se tornando plano” (Hall, 2002, p. 9), possibilitando que a ideia de padronização se expanda progressivamente pelos meios de comunicação de massa. Nessa perspectiva, parece não haver mais fronteiras no mundo, embora os sujeitos sejam heterogêneos e detentores de identidades múltiplas: de gênero, etnia, classe social etc.

Embora haja o reconhecimento de que as identidades são múltiplas e em constante estado de fluxo, persistem os princípios da economia dominante que impõem imperativamente práticas sociais para todos os contextos, como se eles fossem únicos (Bonh, 2005; Rajagopalan, 2003). De certo, os efeitos da economia global instauram as modificações mais impactantes em todos os campos das atividades humanas, impondo a transformação pela imposição de valores e costumes, alterando as práticas sociais das comunidades locais (Bauman, 2003). Porém, em tempos marcados pela homogeneização de valores socioculturais, em um mundo em que a globalização padroniza a produção de saberes e os dissemina na tentativa de homogeneizar ideologias, não se devem ignorar os aspectos histórico e socioculturais dos contextos locais de ensino (Holliday, 2001).

Os bens culturais locais e globais devem adentrar o ambiente escolar. Considerando que as TICs são elementos propulsores para a construção de estratégias de ensino, elas possibilitam que as temáticas locais sejam trazidas para o âmbito da sala de aula fazendo analogismo com outros contextos de ensino, permitindo o acesso a outras práticas culturais e identitárias, promovendo a construção de saberes globais a partir dos saberes locais.

Assim sendo, não é plausível adotar o discurso da exclusão ocasionada pelo isolamento geográfico em consequência da inoperância técnica predominante na maioria das escolas amazônicas. Esquivar-se da promoção de uma formação de professores que desenvolva os diversos letramentos das ambiências digitais por falta de estratégias adequadas ao contexto é pensar a formação de professores de maneira simplista. Não importa a localização geográfica. Durante a formação inicial do professor, deve-se oportunizar o desenvolvimento de práticas de ensino que valorizem o uso dos recursos tecnológicos digitais. Não se deve abrir mão desse desafio por mero desconhecimento ou por considerar inadequado à maioria das escolas da região. É preciso inovar e buscar sempre novas

estratégias de ensino-aprendizagem que atendam as necessidades dos sujeitos contemporâneos.

A dinâmica da globalização, com as sociedades conectadas em rede através de portais localizados em nuvens de dados, altera modos de vida e exige a incorporação dos multiletramentos nas práticas educativas (Rojo, 2013). O uso das TICs deve ser incentivado na formação inicial do professor no sentido de promover o debate para a construção de estratégias de ensino e aprendizagem que vão ao encontro das práticas de linguagem que os alunos, nativos digitais, trazem para a escola. É papel da escola absorver esses saberes espontâneos e promover a socioconstrução de saberes científicos (Suzndy, 2006).

As TIC não devem ser mais objeto de ensino na formação dos professores de LI, mas parte do processo. Para tanto, é necessário oportunizar a vivência em práticas interativas em que as ferramentas tecnológicas promovam uma ampliação dos espaços da sala de aula. Nessa perspectiva, diante do advento das TICs como recurso de acesso e produção de estratégias de ensino e aprendizagem, o professor em formação inicial que irá ensinar para uma geração digital precisa vivenciar o uso das tecnologias para ampliar as suas ações pedagógicas (Leffa, 2006).

As TICs oferecem empoderamento para solucionar problemas do cotidiano nos contextos mais diferenciados e remotos. Assim sendo, faz-se necessário incorporar novas estratégias de ensino como elemento motivador e propulsor das práticas docentes. No ambiente escolar, não é prudente desconsiderar as múltiplas práticas discursivas existentes no mundo contemporâneo, caracterizado pelo dinamismo da circulação das informações, do compartilhamento remoto e da convergência de mídias (Castells, 2011).

Nesse processo dinâmico, saber utilizar as TICs com proveito na formação educacional é uma necessidade que se impõe. Não importa a localização geográfica, seja nos grandes centros urbanos ou nas mais longínquas comunidades ribeirinhas, como é o caso da maioria das comunidades da Amazônia, pensar no global sugere a incorporação do local. Refletindo a partir desse lugar, a prática docente tem nos ensinado a conceber o contexto local de ensino como elemento primordial na proposição e construção de estratégias de ensino apropriadas à região.

3. As concepções de linguagem e ensino-aprendizagem

Este estudo compartilha a visão de *linguagem* e *língua* preceituada por Halliday (1978), Halliday e Hasan (1989) e seus seguidores, tais como Martin e Rose (2008) e Eggins (2004), alicerçados no arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional por meio das concepções acerca de *texto*, *contexto*, *gênero* e *registro*. Essas abordagens teóricas subjazem ao uso da Língua Inglesa como linguagem humana e como língua estrangeira ensinada e aprendida no contexto da Amazônia brasileira.

Nessa abordagem teórica, as linguagens como sistema de comunicação entre os humanos se baseiam em um sistema diversificado de regras orientadas por símbolos escritos e sons socialmente convencionados. Para que a vida humana em sociedade se estabeleça, é necessário que a linguagem seja um elo entre os indivíduos e que as expressões grafo-fonológicas originadas a partir desse número finito de elementos sejam compartilhadas (Halliday, 1978; Halliday; Hasan, 1989). Línguas naturais como a Portuguesa, a Espanhola, a Inglesa, dentre tantas outras em uso no planeta, são exemplos de manifestações de linguagem compartilhadas pelos humanos. As linguagens são práticas sociais que materializam ideologias concebidas em contextos específicos. Os contextos de cultura desenvolvem práticas de linguagem que são estruturadas e organizadas em gêneros, e estes, por sua vez, materializam-se linguisticamente em textos orais, escritos ou multimodais.

O gênero é semiótico, porém abstrato. Cada contexto de situação específica elabora os seus registros de gênero apropriados para determinados contextos de situação. Os gêneros, por sua vez, apresentam linguagens que se materializam linguisticamente em textos. Todo texto traz consigo uma visão de mundo, e nem sempre explicita as condições de produção e intenção de comunicação dos sujeitos. Pode-se inferir a qual gênero um texto pertence pelo reconhecimento das características que são comuns a determinados textos pela configuração contextual, ou seja, pelo conjunto específico de padrões linguísticos que realizam o campo, as relações e o modo do discurso (Martin; Rose, 2008; Eggins, 2004).

Há sempre questões hermenêuticas a serem descortinadas em um determinado texto. As relações estabelecidas e as condições de interpretação e interação que os textos possibilitam proporcionam a compreensão e participação dos interlocutores nas práticas de linguagem, estabelecendo relações diferenciadas entre os participantes. Compreendendo inicialmente como os textos se materializam, sejam orais ou escritos, as relações entre os interlocutores se estabelecem de maneira mais harmônica quando se compreende o campo ou a temática que norteia as relações.

A Língua Inglesa, como uma linguagem que medeia a maioria das relações em cursos de formação de professores de LI – pelo menos deveria ser assim – pode se tornar mais significativa e proveitosa quando os registros dos gêneros apresentarem campo e participantes relacionados com os contextos de cultura dos aprendizes envolvidos nas práticas de interação. Nossa tese é que, quando os campos ou temáticas dos registros dos gêneros são relacionadas às questões locais, os aprendizes se engajam de maneira mais produtiva nas práticas de linguagem inerentes ao uso de LI. Nessa perspectiva, Vian Jr. (2011, p. 114) complementa:

> Há ainda que se considerar a necessidade da formação de um profissional crítico que possa posicionar-se em relação à sua realidade e que esteja apto a agir de forma a suprir as necessidades de seu contexto, suas próprias necessidades pessoais, as necessidades de seus alunos, as necessidades do contexto mais amplo, o papel da língua estrangeira nos contextos em que os alunos atuam ou pretendem atuar e, acima de tudo, seu posicionamento político, para que possa posicionar-se frente à sua realidade.

No contexto da formação do professor de ILE, o convívio com diferentes gêneros possibilita a apropriação de linguagens específicas das situações de comunicação com as quais os sujeitos irão se deparar no ambiente social em que convivem. O contexto social local apresentando como pano de fundo, como algo que acompanha os textos, torna as relações de uma determinada interação muito mais significativas para os participantes. Assim, tem-se a oportunidade de valorizar os saberes que os alunos levam para o ambiente de aprendizagem.

Nesse sentido, sugere-se que os sujeitos envolvidos nas práticas de linguagem sejam capazes de captar qual a função da linguagem predominante na interação, ou no texto abordado em sala de aula. Dentre as diferentes capacidades de linguagem que são exigidas, podemos citar aquelas relacionadas às funções sociais, geográficas e históricas. Todas elas estão intrinsecamente relacionadas com o contexto local no qual os aprendizes estão envolvidos. Ao desenvolver essas capacidades de linguagem, cujas principais características giram em torno de analisar como se efetiva uma prática comunicativa dentro do sistema da Língua Inglesa, professor e alunos internalizam estratégias de interação de maneira mais efetiva.

A adoção dos gêneros como instrumentos de ensino pode subsidiar a participação efetiva dos sujeitos nas práticas de linguagem socialmente convencionadas no contexto de cultura dos interlocutores. Na formação inicial do professor, deve ficar evidente que, durante o exercício da docência, ele irá oportunizar a operação de diversas práticas de linguagem, bem como ser participante delas.

Com o advento das TICs em todos os campos da atividade humana, a formação inicial do professor de LI deve oportunizar o uso dos gêneros que emergem com elas, ou seja, os denominados gêneros digitais, propiciando o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem e, consequentemente, de letramentos nos aprendizes.

Com a expansão da Web 2.0, caracterizada pela interação simultânea, pela produção compartilhada e remota, pelas convergências de mídias etc., novos gêneros surgem ou são reconfigurados. Dado o aumento da demanda por interações nas ambiências digitais, a vida contemporânea impõe aos sujeitos o domínio de novas linguagens e de novos letramentos para o convívio social nas diversas práticas de linguagem.

Diante dessa nova realidade que também se impõe no contexto de ensino da Amazônia, faz-se necessário apropriar-se das linguagens que os gêneros das ambiências digitais reconfiguram. Professor e aluno precisam saber reconhecer as funções sociais de cada gênero, bem como se faz necessário identificar quais configurações textuais um determinado gênero possui, construindo conhecimento sobre os modos de produção, o

contexto de circulação e as características das configurações das estruturas linguísticas que os textos dos gêneros apresentam.

As TIC cumprem uma função primordial na produção e no compartilhamento de novos saberes porque elas ampliam as possibilidades de interação e, consequentemente, reivindicam novas estratégias e novos letramentos na sua apropriação. Quanto maior for o repertório de gênero oportunizado em um determinado contexto de ensino, maiores serão as práticas de linguagem revisitadas. Assim, amplia-se o desempenho na produção e a compreensão das características dos aspectos argumentativos, descritivos, injuntivos, expositivos e narrativos inerentes à materialidade linguística dos textos e dos contextos que adentram o ambiente de ensino-aprendizagem de ILE.

Diante da concepção de linguagem como prática social delineada até então, faz-se oportuno dialogar com uma teoria que compreenda o ensino e a aprendizagem como um processo dialógico (ensino-aprendizagem) constituído na interação pelas diferentes manifestações de linguagem. Vygotsky (1998) teoriza que o desenvolvimento é resultado de práticas de aprendizagem mediadas pela linguagem. O desenvolvimento se efetiva com a aprendizagem construída por processos semióticos na interação social. Para essa abordagem de aprendizagem e desenvolvimento, os aspectos da cultura local devem ser ponto de partida para se chegar a conhecimentos mais complexos, que precisam de mediação simbólica.

Nesse sentido, para este contexto de ensino, é importante efetuar a mediação semiótica recorrendo aos elementos ou signos que são inerentes ao local e que são compartilhados pelos aprendizes desta região amazônica. Eles são indispensáveis na construção de conceitos mais complexos ou científicos. O rio e a floresta, por exemplo, estão intrinsecamente relacionados ao comando da vida e, de alguma maneira, simbolizados na grande maioria das atividades humanas da região. Com base neles se constitui um mundo de significações compartilhadas pelos povos que habitam tanto o ambiente citadino, que progressivamente invade os ecossistemas da floresta, quanto aqueles que estão diretamente inseridos nas pacatas colocações às margens dos rios.

As concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem aqui apresentadas estão intrinsecamente imbricadas. As interações são

mediadas pelas linguagens e os comportamentos são constituídos na alteridade, nas relações sociais. A inserção dos elementos semióticos que existem no contexto social em que os sujeitos coabitam devem adentrar a sala de aula para mediar as relações. No processo de transformação e construção do conhecimento, os participantes de uma vivência podem alcançar resultados promissores quando constroem interagindo, estabelecendo relações de alteridade, observando os elementos semióticos que estão à sua volta, ressignificando-os, aprendendo uns com os outros.

4. Varadouros da Pesquisa Narrativa

O contexto geográfico deste estudo é a região extremo-ocidental da Amazônia brasileira. Nesse lugar, caracterizado pela sua sociobiodiversidade, há rios, paranás e lagos que margeiam planícies de médias altitudes. Nessas paisagens, o homem amazônico faz emergir seringais, pequenas comunidades ribeirinhas, municípios e cidades. Com diversas tribos indígenas, população ribeirinha e uma realidade que se diversifica a cada dia, temos questões extremamente complexas e desafiadoras para serem compreendidas.

Loureiro (1994) constata que o homem amazônico aprendeu a viver atrelado aos rios e às florestas. Para compreender a linguagem desses ecossistemas transitórios, os povos das floretas desenvolvem estratégias de adaptação e interpretação que entrelaçam signos e imaginário locais. Nesse contexto, rios e florestas estão intrinsecamente ligados à geopolítica, à história e à cultura das populações que margeiam os rios, que funcionam como hidrovia por onde circula o fluxo produtivo.

No período chuvoso, as águas dos rios inundam as florestas de várzea, rompem varadouros, espécie de caminhos por onde a vida na floresta se renova, e alteram os ciclos de vida dos ecossistemas. Os varadouros que venho trilhando ao longo da docência possibilitam levar para o âmbito da sala de aula os aspectos geográficos e socioculturais do contexto local (Holliday, 2001).

Nas subseções seguintes, apresento com mais especificações o contexto da pesquisa e a abordagem metodológica, os procedimentos adotados e os participantes de uma vivência de sala de aula da graduação.

4.1 O contexto da pesquisa e a abordagem metodológica

Nessa região, desde 1989, foi inaugurado o Curso de Licenciatura em Letras Inglês (CLLI) na cidade de Cruzeiro do Sul, hoje Campus Floresta da Universidade Federal do Acre (Ufac). Com base nesse contexto, apresento sentidos que venho construindo no processo de formação inicial de professores de LI. Desde então, venho refletindo sobre minha prática docente, ao passo que insiro as TICs no processo. Em Uchôa (2014), relatei sobre os procedimentos adotados durante uma vivência conjunta com professores em formação inicial e continuada a respeito do processo de didatização de gêneros digitais e orais difundidos pela prática de *podcasting*.

Neste estudo, ao reler as narrativas produzidas pelos participantes, ressignifico os sentidos compostos naquela vivência. Deste lugar, reflito como ribeirinho, filho de seringueiros e agricultores, professor-pesquisador, ou seja, como sujeito em constante transformação e com diferentes identidades no âmbito do CLLI. Pelas minhas narrativas produzidas ao longo da prática docente, fluem minhas identidades líquidas (Bauman, 2003), constituídas ao longo das relações de alteridade nos trajetos das diásporas (Hall, 2003). Todas essas manifestações identitárias adentram a sala de aula do professor de LI que, por sua vez, leva sua cultura e experiências de vida para o espaço de construção do conhecimento, carregando consigo práticas de linguagem que se relacionam dialogicamente com o contexto social (Holliday, 2001).

Ao contar e recontar as histórias que vivencio no âmbito do CLLI, estou ancorado nos princípios da Pesquisa Narrativa. Para essa abordagem, o próprio pesquisador é fonte de dados e apresenta suas reflexões e experiências com a prática pedagógica, que compõem sentido para as vivências levadas a efeito no âmbito da sala de aula (Clandinin; Connelly, 2000, 2004; Ely; Vinz; Anzul; Downing, 2001; Mello, 2005, 2012).

4.2 Os participantes envolvidos na vivência

Na condição de professor de LI deste contexto, caracterizado pelo isolamento geográfico e pela dificuldade de acesso aos recursos didáticos em Língua Inglesa, tenho recorrido às TICs como recurso didático sem deixar de lado toda essa sociobiodiversidade que constitui as identidades dos alunos e professores de LI. A prática docente revela que os professores formados saem da graduação sem os devidos conhecimentos linguísticos e discursivos apropriados à efetiva interação comunicativa oralizada. Esses profissionais demandam saberes necessários à contextualização discursiva orientados por uma perspectiva teórica e de ensino que norteie a prática docente, bem como a adoção de práticas de linguagem capazes de desenvolver os letramentos digitais e estimular a vivência de estratégias de ensino que valorizem o contexto local e levem em consideração as aspirações dos professores em formação (QUEIROZ, 2012).

Com o objetivo de superar desafios inerentes à formação inicial do professor de LI, tive a oportunidade de experimentar outros procedimentos de ensino-aprendizagem junto com os acadêmicos que constituíam a Turma 2009 do CLLI, 37 graduados na disciplina Língua Inglesa VII, cuja ementa tinha como foco exclusivo nas estruturas linguísticas da língua-alvo.

Participaram dessa vivência os seguintes alunos-professores, apresentados em ordem alfabética: Carine, Charlene, Cléa, Cleyton, Daniel, Douglas, Edilane, Eliane, Fabiana, Fabrícia, Fátima, Genilene, Jaqueline, Jeferson, João, Leomarcos, Liziane, Luciene, Luiz Fernando, Marcondes, Mayara, Merly, Naltilio, Natiele, Paulo, Raimone, Raniele, Raquel, Regirlei, Renata, Sidernilson, Simone, Sirleide, Socorro, Thais e Thaline. As tarefas foram realizadas em grupos, sendo cada temática receptora de, no mínimo, cinco e, no máximo, sete acadêmicos. Além das tarefas, eles também produziram narrativas reflexivas sobre o processo. Aqui, identifico com os nomes dos participantes as narrativas que aparecem na seção *Sentidos compostos a respeito das temáticas*. A inserção de trechos dessas composições oportuniza ao leitor tomar posicionamentos diferentes dos meus ou em consonância com eles, permitindo novas indagações e percepções sobre o ensino de LI deste contexto, a exemplo

desta releitura. Na vivência, eu participo como o professor da disciplina ministrada, orientando o processo de construção do conhecimento coletivo. Assim sendo, as reflexões também revelam a minha inserção nesse processo como participante.

4.3 Procedimentos da vivência

Diante de uma ementa de disciplina exclusivamente voltada para as estruturas linguísticas da Língua Inglesa, pude conjecturar novos procedimentos de ensino, colocando as TIC como recurso e os gêneros possíveis de serem difundidos pela prática de *podcasting* como instrumentos para a construção de tarefas para desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral.

Assim, estava estabelecido o cenário para uma prática de ensino transgressiva, sugerida por Bohn (2003), ou subversiva, a exemplo de Mello (2005, 2012). Para eles, ser subversivo ou transgressor significa alterar procedimentos tradicionalmente seguidos no âmbito da academia.

Na ocasião, as escolhas que vinha fazendo na vida acadêmica sinalizavam para o uso de *podcast*. Eles permitiriam inovar, transgredir e subverter o currículo posto, cristalizado no CLLI. De certo, o advento do *podcast* tem permitido diversas possibilidades pedagógicas na educação inicial e continuada de professores de LI (UCHÔA, 2010, 2014; CRISTOVÃO; CABRAL, 2013).

O *podcast* pode ser didatizado, ou seja, transformado em instrumento de ensino de LI. Para a vivência com o procedimento de didatização de *podcast*,caracterizado pela produção de tarefas para o aprimoramento das habilidades de compreensão e produção oral, a partir de diferentes gêneros, procedeu-se conforme sugere Field (2008). Para esse autor, a produção de uma tarefa precisa ser sensível ao contexto (UCHÔA, 2014; VIAN JR.; COOPER; UCHÔA, 2015).

Na oportunidade, os participantes foram estimulados a se engajar na produção de tarefas que abordassem a Amazônia e promovessem à prática da oralidade. Com o reconhecimento e a apropriação das configurações textuais dos registros de gêneros orais possíveis de serem ancorados pela prática de *podcasting*, os participantes produziram tarefas

tendo por base temáticas (campo) intimamente ligadas à cultura local. Todos esses campos se apresentaram materializados oralmente. São eles: 1) o homem amazônico e suas estratégias de readaptação ao contexto; 2) as possibilidades de desenvolvimento sustentável pela prática do extrativismo; 3) o ecoturismo como estratégia para alavancar a economia local; 4) as enchentes fluviais e pluviais que afetam naturalmente à região; 5) os problemas de saúde e a luta contra o mosquito da malária e a doença transmitida por ele; além dos 6) problemas sociais que afetam nossas aldeias indígenas.

As tarefas foram produzidas em grupos de alunos a partir de uma plataforma de edição compartilhada disponível na Internet, possibilitando o trabalho colaborativo.

Nesse exercício, ao reler e reescrever sobre as experiências vividas com a Turma 2009, elegi retomar e discutir a relevância dos temas locais e o uso das TIC no processo de formação inicial do professor de ILE, matéria da próxima seção.

5. Sentidos compostos a respeito das temáticas

A vivência foi marcada pela pluralidade de perspectivas teóricas e de posicionamentos pessoais. Em face dos dados gerados, optei por apresentar trechos de narrativas que relatam uma vivência no ensino-aprendizagem de LI com ênfase em temáticas locais. As interações dialógicas entre os participantes possibilitam construir sentidos múltiplos. As vozes materializadas neste estudo permitem direcionar novos olhares e novas interpretações. Esse exercício possibilita repensar o cotidiano escolar. Inicialmente, apresento os sentidos compostos pela fluidez, pela perspectiva positiva. Em sequência, compartilho os sentidos que marcam as dificuldades inerentes ao processo.

5.1 Trânsito e fluidez nos varadouros das paisagens locais

Na sala de aula, recorre-se constantemente à mediação simbólica. Professores e alunos imitam a vida que se passa lá fora. Ensinar norteado pelos aspectos culturais locais significa permitir que as experiências vividas adentrem o ambiente escolar para mediar as interações. Quando o

campo das interações retrata o panorama histórico-sociocultural local, as relações interativas fluem porque os participantes se envolvem nas práticas interativas com conhecimento de causa. A narrativa que segue revela que a acadêmica adotou diversas estratégias de busca *on-line*, teve contato com outros gêneros e comparou seu campo de pesquisa com temáticas similares, enriquecendo sua pesquisa e, consequentemente, seus letramentos nessa temática.

> Nos próximos dias todos os componentes do grupo se encarregaram de encontrar um vídeo adequado para que pudéssemos começar o trabalho. Eu encontrei vários vídeos sobre extrativismo, mas a maioria era em português e outros abordavam sobre o assunto, porém com o conteúdo muito extenso, e precisava encontrar um vídeo em que focasse sobre o extrativismo de nossa região que abordasse ou sobre o extrativismo ou sobre o desenvolvimento sustentável. Utilizei buscas em sites como YouTube, CNN, VOA News, The Economist, cheguei até a escrever um *tweet* no Twitter pedindo que alguém me enviasse algum vídeo que falasse sobre o tema. Um amigo até me enviou um vídeo sobre a extração de ferro, mas era muito extenso e o áudio estava sem legenda, a qual precisaríamos muito. Além do mais, extração de ferro não é uma atividade local. Continuei a procura e salvei vários vídeos sobre a extração da borracha em que mostravam alguns soldados da borracha para que pudéssemos discutir em grupo se serviria. No dia 21/04/13 uma das componentes do grupo, entrou em contato comigo pelo Facebook e me enviou um vídeo que tinha encontrado sobre o Açaí e outro sobre Desenvolvimento Sustentável. Ao vê-los, fiquei aliviada, pois realmente tinha gostado dos vídeos e que poderíamos trabalhar com um dos dois. (Raimone).

Por intermédio das temáticas locais, tive a oportunidade de ver o progresso dos alunos-professores compartilhando estratégias de compreensão e de produção oral colaborativamente. Raras foram as vezes em que presenciei tanta motivação da Turma 2009. Um ponto considerando positivo foi oportunizar a construção de saberes na língua-alvo a partir dos conhecimentos já adquiridos na língua materna.

> Um ponto positivo na elaboração deste trabalho foi conhecer melhor sobre os sintomas da malária e conhecer algumas dicas de como prevenir e também com as dicas do professor, tivemos uma base de como fazer uma

> boa aula com temas da atualidade, com assuntos que vivenciamos em nosso dia a dia. [...] uma doença tão comum no nosso meio, mas que precisamos saber mais sobre esse tema em Língua Inglesa. Tao importante para os nossos alunos esse assunto, importante era também aprender a fazer tarefas para ensino de *listening* e *speaking*. (Daniel).

Como já foi ressaltado, as temáticas englobavam o uso de elementos semióticos locais subjacentes à cultura amazônica, possíveis de serem abarcados por diferentes registros de gênero. Diante dessa escolha, cada participante se envolveu e trouxe para o ambiente da didatização suas crenças, bagagem cultural e estratégias de aprendizagem para desenvolver as tarefas. Ao adotar esse procedimento, o campo do gênero abordado possibilitou que outros conhecimentos fossem construídos pela interação entre os participantes, ampliando as informações sobre a temática (campo) da malária. A próxima narrativa demonstra o reconhecimento da configuração textual do registro de um gênero que é comum na vida dos acadêmicos locais, a notícia.

> O trabalho tinha como foco principal desenvolver a habilidade de *listening*, o professor Mauro nos deu o tema *Fluvial and Pluvial Flooding* [...], ficando a nosso critério a escolha do gênero a ser trabalhado. Optamos, então, por trabalhar com uma notícia, em forma de vídeo, porém nosso tema era regional, e a notícia era de uma cidade da Austrália, assim nos vimos em uma difícil situação, mas logo foi resolvida, pois decidimos fazer uma relação entre aquela notícia e algumas de nossa região, que tivessem algo em comum, já que enchentes é um problema de nível global, não encontramos muitos problemas em fazer esta relação. Assim, passamos para a elaboração do trabalho em si. (Raquel).

Pelo conhecimento prévio da temática, embora o texto se apresentasse materializado oralmente em Língua Inglesa, a participante utilizou-se dos conhecimentos do campo malária em língua materna para ampliar seus conhecimentos linguísticos e discursivos a respeito do tema em questão.

Sobre essa experiência com temáticas locais, os participantes são categóricos em mencionar que a aprendizagem ocorre com maior fluidez quando o ponto de partida é algo que já se conhece. Motivador para os

participantes era o fato de que, com base em questões locais, podem-se trilhar outros varadouros para transitar. Havia uma sensação de conquista medida pelo engajamento e pela percepção de que a construção do conhecimento é uma prática social e demanda conhecimentos prévios. O fato de ser parte do processo torna mais fácil identificar os caminhos que levam à emancipação. No tocante à aprendizagem de uma língua estrangeira, ter conhecimentos prévios em um determinado tema favorece a participação interativa de maneira mais efetiva.

5.2 No meio dos varadouros havia troncos e barrancos

Naturalmente, ao trilhar os varadouros desta experiência na Amazônia, deparamo-nos com percalços naturais comuns a uma vivência atribuída como subversiva e inovadora. Nessa vivência, nem todas as temáticas enunciadas em Língua Inglesa eram de fácil compreensão. Em muitas situações, a competência linguística para tais práticas era insuficiente. Embora as temáticas fossem locais, a deficiência de conhecimentos morfossintáticos e discursivos da Língua Inglesa dificultava o processo. Nós, os participantes, tínhamos de abstrair os efeitos de sentidos postos nos textos para podermos didatizar com maior clareza. Como orientador desse processo de aprendizagem, por vezes senti-me inseguro diante das dificuldades de compreensão oral que se impunham.

> Com a ajuda das minhas colegas, consegui ouvi o vídeo várias vezes e extrair da notícia palavras-chaves que auxiliariam os alunos na construção do seu próprio texto (notícia)[...]. Como não nativos, não é uma tarefa fácil. Para ensinarmos inglês primeiro precisamos ouvir/conhecê-lo (compreensão oral- *listening* e leitura - *reading*). Seja em sua forma culta ou coloquial, faz-se necessário um contato constante com a língua para incorporá-la e trabalhá-la com confiança no âmbito da sala de aula. O trabalho em grupo facilitou muito na elaboração de tarefas mais claras e objetivas. (Natiele).

O trecho da narrativa acima me leva a perceber que a deficiência de compreensão linguística oportunizou a busca por novas estratégias de aprendizagem. Diante das adversidades, principalmente da deficiência

linguística, há, nesse relato, a expectativa de progredir, de aprimorar as estratégias de ensino-aprendizagem. Essa vivência foi uma oportunidade para os participantes refletirem sobre os usos da língua. O relato acima revela uma professora em formação inicial preocupada com sua educação linguística. Há nessa narrativa o despertar para um novo paradigma de ensino de LI. Constata-se a necessidade de imersão na língua de maneira mais sistemática, ou seja, não apenas centrada nos conhecimentos das estruturas linguísticas, mas inclusive nas questões discursivas, sobre o uso do idioma inglês em diferentes situações de comunicação. Fica a convicção de que as habilidades de compreensão e produção oral devem ser experimentadas e introduzidas na prática docente como alternativas ao ensino das estruturas linguísticas, tão enraizado na cultura docente local. O sentido para as adversidades é que os participantes superaram os desafios diante delas.

As concepções de linguagem e ensino-aprendizagem delineadas neste estudo e norteadoras da vivência (Uchôa, 2014) dão conta de orientar o processo de produção de tarefas, porém, na prática, havia uma grande dificuldade, por parte dos participantes, para realizar as ações. Nos primeiros encontros com cada grupo, a abordagem teórica foi apresentada, muitas informações foram averiguadas, debatidas, compartilhadas, porém grande parte do processo prático, do produto final, apresentava-se para os participantes de forma obscura. Na reflexão que segue, fica evidente a necessidade de sair do campo da teoria para a prática.

> em nossa primeira reunião com o professor tentamos esboçar alguma coisa, porém nada ficou definido, e muitas informações ainda estavam bastante obscuras em nossas mentes. Nossas energias deveriam se concentrar no tema proposto para que pudéssemos desenvolver o trabalho. (Leomarcos).

As primeiras reuniões com os grupos foram dedicadas a compreender com maior amplitude discursiva e linguística as temáticas sobre o contexto local da Amazônia. O que parecia fácil inicialmente, na vivência demandava letramentos que precisavam ser desenvolvidos. A sensação de que tudo fluía logo espraiava em obstáculos, troncos e

barrancos. O excerto a seguir revela que mesmo diante das adversidades a vivência permitiu pôr em prática os preceitos das concepções teóricas.

> O que tenho a dizer de mais a este trabalho, é que desenvolver as atividades não foi fácil, mas como aluna de licenciatura, aprendi que temos que saber lidar com diferentes gêneros do discurso, pois estamos em contato com diferentes realidades. Assim, saberemos nos orientar e nos comportar conforme a situação. (Socorro).

Pude perceber que muitas barreiras foram eliminadas dos varadouros quando se compreendeu que os gêneros não estavam sendo tomados como objeto de estudo e, sim, como instrumentos mediadores para a construção de novos conhecimentos. A ideia principal não era ensinar a produzir determinados gêneros, saberes que esses professores em formação inicial já vinham construindo na academia, mas sim identificar aqueles que circulam no mundo real e que englobam os aspectos da cultura local para promover a compreensão e a produção oral.

6. Considerações finais

Reescrever é substancial na Pesquisa Narrativa. Ao passo que revisito as reflexões produzidas outrora, penso que ensinar tendo por base questões que retratam nossas vidas no contexto da Amazônia tem sido uma prática desafiadora, porém significativa. Essa iniciativa possibilitou maior engajamento com as questões sociais locais, envolvendo os alunos-professores com a construção de saberes necessários à prática docente, por exemplo, o desenvolvimento do letramento digital e da competência linguística em diferentes contextos de uso da língua.

Ao reler as narrativas produzidas pelos participantes, componho outros sentidos e constato que a escolha por temáticas locais possibilitou estimular o pensamento crítico dos participantes, assumindo, assim, uma opção política de formação sócioconstrutivista. O reencontro com as produções dos alunos e com as minhas próprias reflexões motivou-me a atravessar novamente percursos ainda submersos, a identificar práticas ainda não experimentadas por mim no contexto de ensino.

Entre os sentidos compostos, destaco as mudanças que a pesquisa oportunizou para a efetiva transformação social do contexto onde ela se ambientou. Se essa mudança fosse uma particularidade exclusiva da minha pessoa, pouca relevância social teria, mas a vivência alterou progressivamente os modelos didáticos adotados na minha prática docente e, com efeito, os dos demais participantes envolvidos e até mesmo os dos colegas de trabalho com os quais compartilho dúvidas e estratégias de ensino-aprendizagem envolvendo as TICs.

Esse processo dialógico me estimula a continuar construindo sentidos para a prática docente em um contexto onde as TICs emergem timidamente, mas já alteram profundamente as práticas de linguagem. O fato de me inscrever, hoje, no campo da Linguística Aplicada como professor-pesquisador apenas expressa uma pequena parcela dessa transformação. Oportuno é perceber que, como formador de professores de ILE deste contexto, essa vivência possibilitou a atuação engajada em um processo crítico e reflexivo que deve perfazer a prática do professor de ILE cotidianamente. Diante da necessidade de comunicação efetiva em Língua Inglesa, as TIC devem ser implementadas com maior representatividade no currículo acadêmico dos cursos de licenciatura para promover cada vez mais o desenvolvimento dos letramentos digitais e estimular a criação de estratégias de ensino-aprendizagem coerentes com as demandas locais.

Os sentidos que compus são inferências, são as minhas impressões sobre uma vivência coletiva, são sempre expressão da minha compreensão, mas ajudam no relacionamento com meus pares, com meus alunos. No trilhar dos varadouros das Linguagens e Educação na Amazônia, as narrativas me levaram a inferir sobre temas que minhas crenças e múltiplas identidades contribuíram para elucidar. Experiências assim alteram a paisagem estabelecida, instauram a subversão das práticas de sala de aula cristalizadas, promovem a inovação na formação do professor de ILE.

7. Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*: A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BOHN, Hilário A. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. *Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária*, Recife, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 25, n.1, p. 1-38, 2009.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative inquiry*: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. *Narrative inquiry*. Complementary Methods for Research in Education. Washington: American Educational Research Association, 2004.

CONNELLY, M.; Clandinin, D. J. *Narrative Inquiry*. Complementary Methods for Research in Education. 3. ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; CABRAL, Vinícius Neves de. Podcasts: características nas produções de professores em formação continuada. *Relin – Revista de Estudos da Linguagem*, v. 21, p. 189-222, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EGGINS, Susan. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. New York: Continuum, 2004.

ELY, Margot; VINZ, Ruth; DOWNING, Maryann; ANZUL, Margaret. *On writing qualitative research*: living by words. London: Routledge Falmer, 2001.

FIELD, John. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. Da diáspora: *Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social Semitics*. Londres: Longman, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Raquaia. *Language, context, and text*: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HOLLIDAY, Adrian. *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LOUREIRO, João de Jesus. *A cultura amazônica*: uma poética do imaginário. Belém, CEJUP, 1994.

MARTIN, James Robert; ROSE, David. *Genre Relations*. London: Equinox, 2008.

MELLO, Dilma. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências*: buscando espaço para a formação do professor na aula de Língua Inglesa do curso de letras. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELLO, Dilma. *Subversão do currículo e formação de professores*: ensinando e aprendendo Língua Inglesa no Curso de Letras. Uberlândia: Ed. do Autor, 2012.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos*: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

QUEIROZ, Rodrigo Nascimento. "*Eu pensei que ia sair daqui falando inglês*" – um estudo sistêmico-funcional sobre papéis sociais atribuídos por alunos de um curso de Letras/Inglês. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGEL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 239-250.

ROJO, Roxane. *Escol@ conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A formação de professores de línguas*: novos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2013.

UCHÔA, José Mauro Souza. *Narrativas de professores em formação sobre a didatização de podcasts para o ensino de inglês na floresta*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

UCHÔA, José Mauro Souza. *O gênero Podcast educacional*: descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2010.

VIAN JR., Orlando. A educação linguística do professor de inglês. In: SZUNDY, Paula Tatiane C.; ARAÚJO, Júlio César; NICOLAIDES, Christine S.; SILVA, Kleber Aparecido (Orgs.). *Linguística aplicada e sociedade*: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes, 2011. p. 61-75.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 4

O impacto das estratégias de aprendizagem de Língua Inglesa no desenvolvimento de licenciandos em Letras

Tânia Regina de Souza Romero
Danielle Oliveira Lelis Gonring

1. Introdução

No trabalho como professoras de Língua Inglesa, temos observado grande desinteresse por parte dos estudantes na aprendizagem da língua, apesar de vivermos em um contexto em que, por causa da globalização, é inevitável lembrar que essa aprendizagem proporciona, além da integração no mundo, desenvolvimento acadêmico e profissional (Siqueira, 2010).

Contudo, apesar da importância da Língua Inglesa, muitos estudantes chegam à universidade com uma aprendizagem do idioma aquém do desejável. Nessa direção, Ferreira (2013) acentua que a necessidade dos estudantes brasileiros de em aprenderem a Língua Inglesa é um problema que enfrentamos há muito tempo, e destaca o contra-senso de licenciandos em Letras não serem incluídos em programas como o Ciência Sem Fronteiras, podendo se qualificar adequadamente e, portanto, oferecer um ensino de melhor qualidade aos seus futuros alunos estudantes desde o ensino básico ao superior.

A partir das nossas primeiras inquietações como profissionais e de estudos já realizados por Romero (2011) e Moita Lopes (2005), por exemplo, observamos que muitos estudantes passam por dificuldades ou problemas na aquisição da língua adicional, gerando uma aprendizagem aquém do necessário para inclusão global. Percebemos, ainda, que alguns aspectos podem influenciar a aprendizagem de língua adicional, tais como

experiências familiares, experiências escolares e acadêmicas, experiências profissionais, bem como experiências cognitivo-afetivas (Almeida Filho, 2005).

Damasceno (2010) e Paiva (2012), que investigam os processos de ensino-aprendizagem nos contextos escolares, apontam que os licenciandos, além de enfrentarem obstáculos por já virem de um ensino básico insatisfatório no conteúdo de Língua Inglesa e por assumirem atividades de trabalho paralelas aos seus estudos, ainda se deparam com uma qualificação que não lhes permite o desenvolvimento da Língua Inglesa. Ele enfatiza que é necessário que os professores promovam motivação, interação e utilização de estratégias que auxiliem o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes em sala de aula, destacando ainda a conscientização da importância da autonomia do estudante diante de sua aprendizagem.

Montrezor e Silva (2009) acrescentam que grande parte das dificuldades na aprendizagem do idioma está ligada ao direcionamento do processo de ensino, ou seja, eles evidenciam o papel do docente para o sucesso do estudante ante a relevante língua adicional. Também abordam métodos e técnicas que podem auxiliar o processo de aprendizagem da Língua Inglesa, bem como os estímulos dados pelos professores, que fazem com que os aprendizes se sintam seguros na sua aprendizagem, contextualizando esse aprendizado de acordo com a sua realidade.

Em outro estudo, Marques (2007) afirma ser imprescindível ao licenciando uma formação crítico-reflexiva com desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem a otimizar o processo de ensino-aprendizagem. O autor proporcionou aos estudantes o uso de diários dialogados de aprendizagem, estimulando a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, favorecendo a autonomia desses estudantes em relação à aprendizagem. Esses diários auxiliaram ainda na integração da teoria com a prática, já que retomam experiências pessoais desses estudantes como aprendizes de línguas, tornando-se ferramenta relevante para a reflexão crítica de futuros professores que buscam crescimento profissional permanente.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas é também abordado por Silva (2006, 2015), que investigou o uso de estratégias nos semestres finais do curso de Letras. Seu trabalho teve como objetivo identificar as

estratégias mais utilizadas nos contextos estudados e as mais produtivas para o desenvolvimento da aprendizagem, analisando as relações entre a atuação do professor, a interação entre os estudantes e a implementação de tais estratégias de aprendizagem. O autor sugere que o professor deve intervir, buscando ajudar seus estudantes a se tornarem corresponsáveis pela sua aprendizagem, pois, dessa forma, poderão selecionar, implementar e avaliar as estratégias que mais se adéquam às suas necessidades.

Pesquisadores como Celani (2002), Castro (2004) e Consolo e Aguilera (2010) apontam a relevância da realização de pesquisas como essas com estudantes ainda na graduação dos cursos de Letras. São fundamentais as contribuições para os futuros docentes que, com base na compreensão e na reflexão sobre as suas dificuldades em aprender uma nova língua, podem tentar superá-las através de estratégias de aprendizagem, pois assim também estarão construindo recursos de auxílio e intervenção para atuarem como docentes junto a outros.

Seguindo essa trilha, os objetivos deste artigo são: (a) compreender as principais dificuldades enfrentadas por estudantes de graduação em Letras na aprendizagem da Língua Inglesa; (b) entender quais as estratégias utilizadas por esses estudantes para superar suas próprias dificuldades; e (c) identificar as estratégias não referidas por esses estudantes. A investigação é feita em diários de aprendizagem elaborados por estudantes de Letras ao longo de seu primeiro semestre acadêmico.

Para situar e embasar a análise dos dados, discutimos inicialmente o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em nosso país, especialmente quanto à formação do futuro professor, o conceito de estratégias de aprendizagem, sua respectiva categorização proposta no caso de línguas adicionais e a relação dessas estratégias com o desenvolvimento de autonomia para aprender.

2. A aprendizagem de Língua Inglesa

Em função do preponderante papel das línguas adicionais em nossos dias, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) salientaram que o ensino de língua estrangeira agrega valor educacional

formativo ao indivíduo, permitindo que o estudante se aproxime de culturas diferentes da sua e possa se integrar e participar do mundo real.

Torna-se importante, então, que os professores sejam qualificados para a tarefa de permitir ao estudante essa aprendizagem, incentivando sua participação ativa no processo. Porém, o que se observa são professores formados nas Universidades brasileiras despreparados para a tarefa de ensino de línguas e muitos estudantes dos cursos de graduação passando por dificuldades ou problemas na aprendizagem de línguas adicionais (Celani, 2003), gerando problemas que se repetem continuamente em cadeia.

Alguns fatores podem influenciar nesse despreparo dos professores, como, por exemplo, possuírem bagagem escassa e inadequada que antecede o estudo universitário (Romero, 2011), não permitindo que a aprendizagem se desenvolva de maneira satisfatória durante a graduação. Também se evidencia que a maioria deles já são atuantes no mercado de trabalho quando ingressam no ensino superior, o que dificulta a dedicação deles aos estudos, sendo esse um fator relevante e influenciador da condição insatisfatória em que esses estudantes se encontram, não permitindo que se desenvolvam nos estudos adequadamente (Damasceno, 2010).

Além disso, aspectos políticos, sociais e econômicos são influenciadores de todo esse contexto, constatando-se a necessidade de maiores investimentos na educação, assim como de uma maior valorização do profissional docente e do futuro docente.

Considerando a atuação dos futuros professores de línguas, é importante que alguns aspectos sejam discutidos. Alguns autores, como Liberali (2012), destacam que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa deve se dar de forma individualizada nos diferentes grupos, priorizando a realidade dos estudantes, as suas necessidades e interesses, direcionando-se a atividades sociais e promovendo a interação de todos os envolvidos nesse processo.

A aprendizagem de uma língua adicional requer muita dedicação e persistência, pois tais conhecimentos são construídos ao longo do processo de aprendizagem e vão servindo de base para que conhecimentos novos e mais elaborados se desenvolvam. A sociedade cada vez mais exige esse conhecimento, principalmente da Língua Inglesa, mas

a escola não tem correspondido à demanda. O pouco tempo dedicado ao estudo de uma nova língua não proporciona aos estudantes o desenvolvimento das competências linguísticas e a aquisição de conhecimento funcional no idioma (Vilaça, 2010).

Paiva (2009, p.31) acrescenta que:

> O ensino de LE tem carga reduzida e eu gostaria de enfatizar que ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior tempo previsto no currículo escolar. Logo essas horas na sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo de ultrapassar limites de tempo e espaço da sala de aula em busca de novas experiências com a língua.

Assim, no estudo de uma língua adicional, os aprendizes devem se tornar independentes do professor e conscientizar-se de que devem agir de forma ativa e participativa na construção do seu conhecimento. Por outro lado, o professor deve propor aos estudantes atividades motivadoras, que façam com que eles possam se engajar e, se envolver, trabalhando de forma autônoma, uma vez que essa participação ativa dos aprendizes proporcionará o desenvolvimento do uso da língua (Bordenave e Pereira, 2015). O trabalho deve acontecer de maneira que a língua faça sentido para os aprendizes e deve estar relacionado ao ensino da cultura, promovendo também a diversidade cultural (Paiva, 2009, 2012). Dessa forma, cremos que teríamos melhora no interesse pela língua estrangeira e no aprendizado em sala de aula.

Destacamos, portanto, que o processo de aprendizagem exige reflexão constante por parte de educadores, com especial atenção a ser dada às a estratégias de aprendizagem.

3. Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem são, de acordo com Oxford (1990, p. 8), "ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais agradável, mais autodirigido, mais eficaz e transferível a novas situações". Ao abordar esse assunto é relevante,

primeiramente, considerar como a literatura sugere que aprendizes lidem com o processo de aprendizagem.

Segundo Williams e Burden (2000), os estudantes trazem suas características pessoais para o processo de aprendizagem, juntamente com as percepções que eles têm sobre a sua própria situação de aprendizagem. Logo, para entender como os estudantes aprendem alguma coisa, é importante entender como ocorre esse processo de aprendizagem, ou seja, como esses estudantes estudam, quais os métodos ou estratégias que utilizam para estudar e aprender.

Os mesmos autores também lembram que a noção de estratégias de aprendizagem foi relativamente negligenciada até pouco tempo, mas, recentemente, tem havido um maior interesse pelas estratégias cognitivas, que são estratégias que as pessoas utilizam para pensar, aprender e resolver problemas. Assim, o crescimento do interesse por esse assunto acabou promovendo o desenvolvimento de pesquisas, programas e cursos que abordavam essas práticas, surgindo os pacotes comerciais que visavam ensinar a aplicação de práticas e habilidades nesse sentido, tanto para adultos quanto para crianças.

Eles acrescentam que, de acordo com os preceitos da psicologia cognitiva, é percebido claramente que os estudantes não são sujeitos passivos no seu processo de aprendizagem, mas ativos diante das tarefas propostas ou dos problemas que enfrentam para aprender. Dependendo, então, da forma em que o estudante se comporta diante de sua aprendizagem, é que se determinará qual ou quais estratégias ele utilizará, pois muitos são os processos que nos levam a aprender algo, e estes podem estar relacionados à nossa mente, aos nossos sentimentos e às nossas habilidades sociais e comunicativas, bem como à cultura em que estamos inseridos. As estratégias são, portanto, individuais, ou seja, construídas de acordo com sua história de aprender e as necessidades de cada indivíduo em relação à sua aprendizagem, sendo, portanto, tão diversas quanto à diversidade de estudantes.

A aprendizagem de línguas ocorre de forma diferente de outros tipos de aprendizagem pela sua natureza social e comunicativa. Aprender uma língua envolve a comunicação com outras pessoas e requer tanto habilidades cognitivas quanto habilidades sociais e comunicativas. Ao abordar a aquisição de uma língua adicional, que é o nosso foco de estudo,

todos os que já estiveram concentrados nessa tarefa têm em mente algumas estratégias de aprendizagem para obter sucesso. Alguns estudos indicam que aprendizes bem- sucedidos desenvolvem estratégias selecionadas para determinados problemas ou situações, de acordo com as suas necessidades específicas, monitorando seu nível de sucesso (Nisbeth; Shucksmith, 1991, p. 6 apud Williams; Burden, 2000, p. 146).

Williams e Burden (2000) acentuam que as estratégias são diferentes entre si, sendo que algumas são observáveis e outras não, podendo ser cognitivas, envolvendo o processo mental de linguagem, ou processos sociais. Sua classificação não é uma tarefa fácil, em vista da diversidade de termos utilizados por diferentes estudiosos, como, por exemplo: habilidades, estratégias, processos de execução, micro-estratégias e macro-estratégias.

Nisbet e Shucksmith (1991, p. 24-25 apud Williams; Burden, 2000, p. 145) explicam a diferença entre habilidade e estratégia, fazendo uma analogia com um time de futebol: um jogador possui uma gama de habilidades, entretanto deve saber quando colocá-las em prática, ou seja, usar táticas correspondentes para coordená-las. Então, percebe-se que, na visão dos autores, uma estratégia de aprendizagem é como uma tática utilizada por um jogador para atingir um objetivo, sendo diferente de sua habilidade.

As pesquisas relacionadas à questão de estratégias de aprendizagem de línguas começaram nos anos 60. Porém, na década de 90, os trabalhos de alguns autores, como Oxford (1990, 2002), Cohen (1998) e O'Malley e Chamot (1999), que têem se dedicado ao estudo de estratégias de aprendizagem, relacionam o termo estratégias de aprendizagem de línguas a uma forma de aprender melhor a língua estrangeira. Nesse caso, as estratégias e estilos de aprendizagem assumem papéis importantes beneficiando essa aprendizagem, sendo que estudos também demonstram que aprendizes adultos usam uma ampla variedade de estratégias para aprender uma nova língua (Silva, 2006).

A pesquisadora Rebecca Oxford (1990) ajudou a tornar as estratégias de aprendizagem um tema amplamente pesquisado e discutido. Seu livro, *"Language Learning Strategies: What every teacher should know"* (1990), é uma obra de referência que combina discussões teóricas sobre estratégias de aprendizagem, orientações para a

identificação de estratégias empregadas por aprendizes e considerações para o ensino. Nesse trabalho, ela publicou o mais extenso inventário de estratégias disponível. Dessa forma, tomamos como base o seu trabalho para discutir sobre o assunto.

Para Oxford (1990, p. 8), as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como, "ações realizadas pelos alunos para ampliar sua própria aprendizagem (...) ações realizadas pelos aprendizes de segunda língua e língua estrangeira para controlar e melhorar sua aprendizagem". Seu objetivo principal é orientar os estudantes em direção ao desenvolvimento de competências comunicativas, incluindo a interação entre eles e ajudando-os a construir o seu sistema de linguagem. Essas estratégias também auxiliam na reflexão sobre a melhor forma de aprender, de agir em relação a necessidades e na gestão de tempo, fazendo com que, aliadas aos estilos de aprendizagem, promovam um melhor desenvolvimento da língua-alvo.

Uma das grandes vantagens das estratégias de aprendizagem é a possibilidade de poderem ser ensinadas, o que favorece o aperfeiçoamento do uso, contribuindo para a autonomia de aprendizagem. O estímulo e a prática da autonomia do aprendiz faz com que este se torne responsável pelo seu processo de aprendizagem, ficando claro para ele que tanto ele próprio quanto o professor desempenham papéis específicos e necessários nesse processo (Oxford,1990 apud Stanke, 2008).

A autora sugere que para o ensino de estratégias podem ser seguidos alguns passos que se referem à preparação, ao planejamento, à condução, à avaliação e à revisão. Esses passos podem ser dados numa sequência preferencial ou até simultaneamente. Segundo Oxford (1990, p. 203-204 apud Stanke, 2008, p. 78), são eles:

1) determinar as necessidades do aprendiz e o tempo disponível;
2) selecionar bem as estratégias;
3) considerar integração de estratégias;
4) considerar aspectos motivacionais;
5) preparar material e atividades;
6)conduzir um "ensino completamente informado";
7) avaliar o ensino das estratégias;
8) revisar o ensino das estratégias.

Vilaça (2013) ainda advoga a favor das pesquisas em estratégias de aprendizagem, afirmando que elas têm dois objetivos principais: que são a identificação de estratégias empregadas no contexto de aprendizagem e o ensino de estratégias. Nessa identificação de estratégias. Assim, há a possibilidade de identificarmos o que o aprendiz faz durante a aprendizagem de uma língua, possibilitando que tracemos seu perfil estratégico.

Auxiliando na identificação de estratégias de aprendizagem, Oxford (1990) desenvolveu uma classificação de estratégias que as dividem em duas principais classes: as *estratégias diretas* e as *estratégias indiretas*.

As estratégias diretas se relacionam a processos de aprendizagem, ou seja, à maneira que os aprendizes lidam diretamente com a língua estudada, compondo-se de estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. Já as estratégias indiretas são estratégias que se relacionam com a gestão da aprendizagem, sendo que estas se compõem de estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais.

O quadro a seguir explica com maiores detalhes a classificação das estratégias, segundo Oxford (1990), com suas subdivisões e ações.

Quadro 1 – Quadro com base no Diagrama do Sistema de Estratégias mostrando duas classes, seis grupos e 19 conjuntos

ESTRATÉGIAS DIRETAS	ESTRATÉGIAS INDIRETAS
I. Estratégias de memória A. Criar elos mentais B. Utilizar imagens e sons C. Revisar D. Empregar ação	*I. Estratégias Metacognitivas* A. Centralizar a aprendizagem B. Organizar e planejar a aprendizagem C. Avaliar a aprendizagem
II. Estratégias Cognitivas A. Praticar B. Receber e enviar mensagens C. Analisar e raciocinar D. Criar estrutura para produção	*II. Estratégias Afetivas* A. Reduzir a ansiedade B. Encorajar-se C. Controlar seu emocional

Continua na p. 92

Continuação da p. 91

ESTRATÉGIAS DIRETAS	ESTRATÉGIAS INDIRETAS
III. Estratégias de compensação A. Saber inferir B. Superar limitações na fala e escrita	*III. Estratégias Sociais* A. Fazer perguntas B. Cooperar com os outros C. Interagir com os outros

Fonte: Oxford, 1990.

É importante observar que os estudos desenvolvidos por Oxford, embora tenham grande valia atualmente (Silva, 2006, 2008; Damasceno, 2010; Paiva, 2012), estão calcados em uma base cognitivista, advogando a gênese individual de estratégias, dependentes de estilos pessoais. Em vista do protagonismo de perspectivas socio-interacionistas, apoiadas em elaborações neo-vygotskianas (Lantolf; Thorne, 2009) que hoje nos orientam e às quais nos alinhamos, vemos como fundamental trazer para a discussão de estratégias de aprendizagem o papel do outro na socialização de distintos modos de melhor aprender a língua adicional, abrangendo-se aí recursos ampliados pelo uso de computadores, internet e redes sociais. Sendo estes hoje tão difundidos e motivacionais entre os jovens aprendizes, diferentemente de quando Oxford definiu as categorizações supracitadas, as estratégias de aprendizagem de línguas ganham novas expansões e podem ser ressignificadas. A socialização do uso de estratégias de aprendizagem de línguas por meio de interações – sejam por parte de docentes ou do compartilhamento com colegas aprendizes – reforça a argumentação já anteriormente colocada por Oxford e outros estudiosos quanto à característica de elas poderem ser ensinadas como parte inerente do trabalho de instrução e desenvolvimento de línguas adicionais.

Além disso, o olhar socio-interacionista implica um redimensionamento das ditas estratégias sociais, uma vez que nessa ótica não se restringe à interação com falantes nativos da língua-alvo, mas pode igualmente incluir a interação com outros, visando ao desenvolvimento de estratégias adicionais, ampliando-se, assim, o repertório de recursos de aprendizagem com o auxílio de colegas aprendizes. Com isso, pode-se dizer que a autonomia é construída conjunta e socialmente.

Vale destacar a relevância do desenvolvimento da autonomia, especialmente para o grupo em foco. Não estamos trabalhando aqui com quaisquer aprendizes de uma língua adicional, mas com futuros professores de Língua Inglesa que terão sob sua responsabilidade o ensino-aprendizagem de outros muitos. Ou seja, é um investimento afetivo-cognitivo, visando à transformação no cenário do ensino fundamental e médio, o que é desesperadamente urgente.

4. O trabalho com os dados

Para analisar os dados coletados, que são predominantemente descritivos, realizamos uma análise qualitativa, com sua posterior interpretação desses dados, que são predominantemente descritivos. Os dados, como já mencionado, são advindos de diários de aprendizagem de licenciandos do curso de Letras de uma universidade do sul de Minas Gerais. Valemo-nos, portanto, de uma fonte documental.

Os diários constituem-se de narrativas que revelam os processos de aprendizagem, sendo que todo o material transcrito "reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos", conforme explicam Bogdan e Biklen (2003, p. 49), permitindo que os sujeitos deem voz a suas vivências em suas narrativas, que se engajem e respondam aos nossos objetivos.

Retomando os focos da investigação, pesquisamos como os estudantes estudam, suas dificuldades em relação à aprendizagem de Língua Inglesa, e as estratégias de aprendizagem que utilizam ou não para superar suas dificuldades.

Esses diários foram produzidos durante um semestre letivo da disciplina Inglês I, ministrada por uma das autoras, em que os estudantes, recém-chegados à universidade, registraram suas observações e percepções em relação às aulas e à aprendizagem. Trabalhamos com diários produzidos por 18 estudantes de Letras, sendo três do sexo masculino e 15 do sexo feminino, na faixa etária entre 18 e 31 anos. Os estudantes eram oriundos de municípios que compunham uma microrregião onde se localiza a universidade.

Seguindo instruções da professora da disciplina, os diários de aprendizagem deveriam conter um registro semanal em português ou inglês, girando em torno das seguintes perguntas orientadoras:

(a) O que você aprendeu esta semana?
(b) Como você estuda?
(c) O que você achou mais/menos interessante? Por quê?
(d) Quais são as suas dúvidas/dificuldades?
(e) O que você está fazendo para superá-las?
(f) Outros comentários.

As perguntas-guia objetivavam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, ou seja, o objetivo era que elas levassem os estudantes a pensar e a escrever sobre o seu próprio processo de aprendizagem por se relacionarem à sua própria vivência. Assim, a experiência convertida em texto pode ser percebida em termos das unidades de significado, sentido e demais temas (Freire; Lessa, 2003).

No procedimento de análise, selecionamos e recortamos dados dos diários dos estudantes e os organizamos em forma de categorias correspondentes aos objetivos de pesquisa. Os diários e suas narrativas foram numerados, havendo legendas representando a inicial dos nomes fictícios dos estudantes. Também foi numerada cada entrada do estudante no diário, respeitando sua ordem cronológica.

5. Análise e discussão das narrativas dos diários

A discussão a seguir organiza-se segundo cada um dos objetivos pretendidos na forma de comentário de excertos pertinentes dos diários. Assim, calcando-nos nas próprias percepções e reflexões dos aprendizes, primeiramente identificamos as principais dificuldades e problemas enfrentados pelos licenciandos participantes em seu processo de aprendizagem da Língua Inglesa e, em seguida, constatamos as estratégias de aprendizagem de línguas mais utilizadas por eles, o que, finalmente, nos permitiu inferir quais são as estratégias que não estão sendo utilizadas e que, por conseguinte, indicam potenciais necessidades de intervenção docente.

5.1 Dificuldades e problemas enfrentados

Identificamos quatro principais problemas no processo de aprendizagem de Língua Inglesa nas narrativas dos licenciandos, conforme especificado a seguir.

(a) Problema 1: Falta de conhecimento básico da Língua Inglesa

Excerto 1:
D06ME42*: "Essa disciplina* ***não foi fácil*** *para mim, pois* ***entrei*** *na Universidade* ***sabendo muito pouco.*** *No começo* ***não entendia quase nada*** *e quase* ***não estudava,*** *então* ***foi acumulando*** *muita matéria...* ***não consegui aprender*** *muita coisa".*

Excerto 2:
D01EE03*:"****I had little contact*** *with the language in high school."*

Os excertos mostram que a maioria deles se via sem base em Língua Inglesa, e, assim, explicariam as dificuldades vivenciadas. Esses estudantes entendiam não terem aprendido a língua de forma adequada anteriormente, percebendo naquele momento que essa dificuldade estava sendo sinalizada. Segundo eles, essas falhas eram observadas nas quatro habilidades linguísticas (fala, leitura, escrita e compreensão oral), que são muito pouco trabalhadas durante o ensino básico por se dar ênfase preferencialmente ao ensino da gramática, como veremos adiante. Logo, esse estudante experimenta dificuldades em se desenvolver durante o seu curso universitário por não possuir um conhecimento básico consistente que o apoie e o impulsione no desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias.

Tal constatação remete ao que foi discutido por Paiva (2009), Leffa (1999) e Celani (1997, 2003), com relação às salas de aula com grande número de estudantes, à falta de interesse pela língua estrangeira, à carga horária reduzida para o estudo de línguas e ao despreparo de professores, que colaboram para que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa não seja satisfatório ao longo dos anos escolares do ensino básico. Isso faz com que os estudantes cheguem à universidade com uma

defasagem de aprendizagem em Língua Inglesa, não favorecendo seu desenvolvimento como poderia no ensino superior do jeito que deveria. Esse fator é muito mais grave e preocupante, especialmente quando falamos de licenciandos em Letras que serão futuros professores de inglês.

(b) Problema 2: Falta de comprometimento com os estudos

Muitos estudantes não realizavam as tarefas de casa alegando não terem tempo, pois trabalhavam durante o dia. A falta de comprometimento com os estudos também está presente, já que muitos estudantes afirmaram que só faziam os exercícios quando exigido e confessaram não ter o hábito de estudar. Nesse contexto podemos ver um aspecto positivo, que é a auto-avaliação e reflexão do estudante em relação ao seu papel. Podemos observar essas informações nos seguintes recortes:

Excerto 1:
***D01EE06:**" "**Reconheço** que **poderia** ter estudado mais, infelizmente **o trabalho me consome muito tempo...**"*

Excerto 2:
***D10PE21:** "Eu nunca **tive** o hábito de **estudar** muito ... foi um pouco difícil para mim **pegar** o caderno de exercícios e **fazê-los**, mas sempre quando exigido eu **fazia.**"*

Os excertos indicam que os estudantes não desenvolviam a autonomia no seu cotidiano escolar. Eles apontaram a falta de hábito de estudos, o trabalho e a falta de tempo como empecilhos para se dedicarem à aprendizagem, mesmo sinalizando que não buscavam ações para que essa situação se modificasse. Como foi mencionado por Nicolaides e Fernandes (2008), é necessário que os estudantes se tornem conscientes da sua responsabilidade sobre a própria aprendizagem, conseguida com esforço próprio, com ações que busquem a construção do seu conhecimento de forma independente. A autonomia, como já mencionamos, é uma ação que se liga diretamente ao desenvolvimento dos estudantes, auxiliando-os a planejarem e organizarem os seus estudos

de forma que se adéquem às suas necessidades e ao seu estilo, promovendo o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Podemos ainda encontrar nos excertos um processo de reflexão, já que os estudantes percebem que a sua participação foi aquém do desejável para a construção satisfatória do seu aprendizado.

(c) Problema 3: Pouca utilização dos suportes acadêmicos ou outros disponíveis para o auxílio da aprendizagem

De acordo com as narrativas, podemos observar que os estudantes não aproveitavam o suporte acadêmico oferecido pela universidade – aulas de monitoria para auxiliá-los esclarecendo suas dúvidas e ajudando-os no aprendizado. A maioria dos estudantes não frequentava essas aulas, alegando falta de tempo por causa do trabalho, ou simplesmente não se justificando, como percebemos nos recortes que se seguem.

Excerto 1:
D03GE18: *"**Não tive** muita participação nas aulas e **não frequentei** monitoria, mas **estudei** revisando a matéria da aula."*

Excerto 2:
D08LE09: *"**Não pude comparecer** a monitoria por causa do meu trabalho, acho que eu poderia **ter sido** uma aluna melhor se eu **tivesse** mais tempo pra estudar."*

Muitos estudantes se atinham apenas ao estudo do que era dado em sala pela professora e não buscavam outros meios de aumentar o seu conhecimento na língua estudada, como afirmou a estudante que estudava apenas revisando o que era dado em sala de aula, o que se torna muito limitado diante do universo das variadas formas de aprendizagem proporcionadas atualmente, tanto pelas diversas mídias quanto pelo apoio das monitorias. Sabe-se que o ensino de línguas adicionais no Brasil tem carga horária reduzida, assim, como propõe Paiva (2009), se o estudo ficar restrito ao que foi dado em sala de aula não se alcançarão as metas estabelecidas pelos documentos oficiais, como os PCN-LE (Brasil, 1998).

Portanto é importante que o estudante esteja ciente da sua responsabilidade e se envolva de forma autônoma nesse processo, buscando meios extra-classe para ampliar seus recursos para aprender e, dessa forma, colher bons resultados. Por não buscar ajuda extra de suportes pedagógicos por diversos motivos, podemos dizer que a aprendizagem fica limitada, já que, como sugere a teoria vygotskiana, a aprendizagem se dá com a ajuda do outro, ou seja, o aprendiz aprende por meio das relações que estabelece com os outros e com o meio, sendo a aprendizagem socialmente construída nas interações dialéticas.

(d) Problema 4: Aprendizagem de forma descontextualizada

O estudo da gramática de forma descontextualizada no ensino de Língua Inglesa tem sido predominante na trajetória escolar de diversos estudantes, influenciando a visão de aprendizagem que esses estudantes possuem e levam para a universidade, conforme fundamenta Paiva (2005b), e se constata nas narrativas:

Excerto 1:
D11RE28: *"**Gostei** das aulas, principalmente do livro de gramática..."*

Excerto 2:
D07NE26: *"**Aprendi muito** com as atividades de gramática ."*

Nota-se, por inferência, que os estudantes se sentiam seguros com o uso da gramática, gostando e sentindo que estavam aprendendo a língua ao usá-la. Para eles, segundo verificamos, esse era o único caminho para se aprender inglês, já que somente essa era a abordagem trabalhada anteriormente, restrita à apresentação e a exercícios de itens gramaticais de forma isolada do contexto. Essa dificuldade pode se dar pela falta de adaptação por parte dos estudantes a modelos que fazem com que a aprendizagem de línguas seja feita de forma contextualizada, fazendo referência à realidade do estudante e buscando inserir um estudo cultural. Logo, a expectativa é que na universidade se repita a trajetória de aprendizagem deles, o que corrobora com a menção de Paiva (2005b) ao lembrar que no Brasil as escolas costumam privilegiar conteúdos como o

ensino da gramática, que não tem significados para se elaborar uma produção de texto e nem para as experiências dos aprendizes. Além disso, a gramática tradicional é praticamente a única forma que se trabalha com línguas em sala de aula, e esse trabalho é quase sempre realizado de forma a não trazer bons resultados (Paiva, 2005b), considerando-se a meta de inserção do estudante em interações reais do mundo.

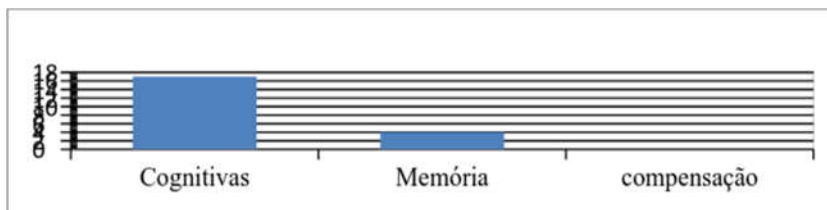
Acreditamos, concordando com a autora, que o estudo da gramática de forma descontextualizada acaba colocando de lado o maior objetivo das aulas de línguas, que é fazer com que os estudantes aprendam a se comunicar em língua estrangeira em atividades sociais próprias do contexto da vida real.

5.2 Estratégias mais utilizadas

Apesar dos sérios problemas apontados acima, os estudantes lançam mão de estratégias de aprendizagem em seus esforços de aquisição da Língua Inglesa.

As informações contidas nos diários de aprendizagem mostram como eles lidam com o seu processo de aprendizagem, o que esboça a criação de certa autonomia nos estudos. Muitos estudantes, que já sinalizaram possuir uma defasagem em relação ao aprendizado de Língua Inglesa nas suas narrativas, criavam estratégias de aprendizagem para que pudessem acompanhar as aulas e se desenvolver no aprendizado da língua.

As estratégias de aprendizagem utilizadas e referidas pelos licenciandos no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, foram:

Gráfico 1 – Estratégias diretas de aprendizagem utilizadas e referidas pelos licenciandos, seguindo a classificação de Oxford (1990).

Fonte: Os autores.

No Gráfico 1, que ilustra as estratégias diretas referidas pelos próprios licenciandos em Letras, pode-se observar que, de acordo com as narrativas dos seus diários, do total das estratégias referidas, as estratégias cognitivas eram as mais utilizadas, já que, dos 18 estudantes que participaram dessa pesquisa, 17 descreveram *eEstratégias cCognitivas* como auxiliares no seu processo de aprendizagem. Podemos evidenciar essas estratégias nos seguintes trechos:

> ***D12SE29: "Eu comecei a ler*** *um livro em inglês porque acho que* ***é*** *uma forma de ter contato com a língua e* ***aprender*** *palavras novas"*

> ***D06ME28:*** *"I have been* ***studying recording and listening*** *to my voice several times* ***to save*** *the pronunciation."*

> ***D06ME18: "I look for*** *words and expressions in English every day, at supermarkets, shops, magazines,* ***so I log and look*** *in the dictionary."*

> ***D05LE02:*** *"**I have studied** through song**s, I believe** that songs **make me remember** the words and **help** in pronunciation."*

> ***D09NE28: "Aprendi*** *muita coisa em um programa de TV em inglês, com músicas e em um site chamado Englishtown."*

As *estratégias de memória* foram referidas por apenas quatro estudantes como estratégias utilizadas em seus estudos para o desenvolvimento da aprendizagem de Língua Inglesa. Podemos encontrá-las nos exemplos a seguir:

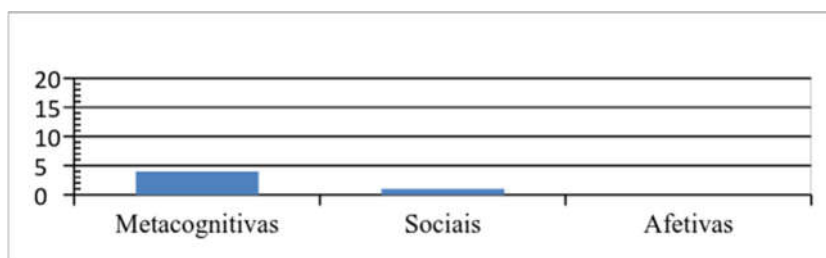
> ***D06ME11: "I'm reading*** *the words several times,* ***trying memorize*** *their writing."*

> ***D03GE02:*** *"Eu procuro olhar todos os dias o que foi dado, assim* ***tento memorizar*** *as regras e as palavras novas que aprendo.*

> ***D10PE04: "...mentalizo*** *a palavra com a imagem do seu significado ...para* ***memorizar*** *palavras."*

Já as *estratégias de compensação* não foram referidas por esses estudantes.

O Gráfico 2 ilustra as estratégias indiretas referidas pelos licenciandos em Letras. Por meio desse gráfico podemos evidenciar que, do total das estratégias indiretas referidas pelos 18 estudantes, apenas quatro 4 estudantes utilizavam *eEstratégias mMetacognitivas* para estudar.

Gráfico 2 – Estratégias indiretas de aprendizagem utilizadas e referidas pelos licenciandos, seguindo a classificação de Oxford (1990).

Fonte: Os autores.

A seguir temos indicativos de uso desse tipo de estratégia:

D06ME23:* “...*produzi um texto *com as frases que eu ia* ***falar*** *no teste oral e* ***coloquei-as*** *em um programa da internet em que o texto era pronunciado. Depois* ***observei*** *a pronúncia e* ***fiz anotações****, fazendo relações com o português ex(HE=RI). Depois* ***gravei*** *a minha própria voz para* ***conferir*** *se a pronúncia* ***estava*** *correta.”*

D03GE04*: “Gostei do Quiz, pois nele eu realmente vi como estou me saindo e se estou estudando de forma correta. Eu* ***observo*** *e* ***anoto*** *os meus erros para depois* ***refazer*** *e* ***conferir*** *se acertei.”*

Verifica-se ainda no Gráfico 2 que a *estratégia social* foi é referida por apenas um estudante, já as *estratégias afetivas* não foram referidas por eles. Segue o exemplo da estratégia social:

__D03GE19:__ *“__...eu gosto__ do estudo em grupo, pois assim cada um pode __ajudar__ o outro __solucionando__ as dúvidas e __interagindo.__”*

O baixo uso de estratégias, bem como sua falta de diversidade, pode indicar que os licenciandos não estão familiarizados com recursos que contribuiriam com seu processo de aprendizagem. Tal constatação reforça a necessidade de uma ação didático-pedagógica sistemática, como o estímulo à prática da autonomia do aprendiz aliado ao ensino e socialização de estratégias de aprendizagem, que são ações que auxiliam os estudantes a aumentarem seus recursos para aprender Língua Inglesa, como recomendam Oxford (1990) e Stanke (2008).

Todavia, julgamos relevante destacar que o uso dos diários de aprendizagem trouxe uma reflexão por parte dos estudantes sobre o seu processo de aprendizagem, fazendo com que pudessem desenvolver algumas estratégias para auxiliar seus estudos, ainda que em baixo número, pois, como ressalta Liberali (1999), o diário pode propiciar ao aprendiz uma reflexão crítica acerca do próprio processo de aprendizagem.

Conforme já vimos, alguns pesquisadores, como Liberali (2002), Little (1991), Paiva (2005a) e Nicolaides e Fernandes (2008), destacaram que o aprendiz deve estar consciente de que seu esforço próprio trará o diferencial e o sucesso no aprendizado, não colocando essa responsabilidade somente a cargo do professor, cujo papel é ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem.

As estratégias cognitivas são predominantemente usadas pelos licenciandos para estudar, sendo que tais excertos demonstram também que esses estudantes usam poucas estratégias de memória. Isso mostra que eles apresentam pouco repertório de estratégias, apresentando dificuldade na diversificação destas para suporte nos seus estudos. O predomínio das estratégias cognitivas sinaliza para a necessidade de intervenção docente que possa trazer aos estudantes novas possibilidades de recursos estratégicos para aprenderem a língua estudada. Ou seja, o professor deve criar maneiras de ajudar os aprendizes a construir competências que os façam aprender por conta própria, com o auxílio de outros (professor e colegas), e selecionar o uso de estratégias para atingir seus objetivos de aprendizagem, como apontado por Silva (2008).

Para esse auxílio docente é importante que os professores entendam o que representa o processo de aprendizagem para esses licenciandos. Isto é, a compreensão da forma de aprender e estudar que esses estudantes foram construindo na sua trajetória escolar podem ajudar o professor a auxiliá-los na construção da sua aprendizagem, conforme já afirmou Castro (2004). Assim, as aulas podem ser direcionadas de forma adequada ao contexto e às vivências dos estudantes, identificando as estratégias de aprendizagem que poderiam ser implementadas, respeitando as necessidades e os estilos de aprendizagem de cada aprendiz e demonstrando que eles podem aprender com as estratégias utilizadas por outros.

Vemos que o ensino de estratégias auxilia os aprendizes para que esses possam melhorar o seu uso, tornando-se autônomos na sua aprendizagem no sentido de desenvolver o direcionamento dos seus estudos, portanto elas podem e devem ser ensinadas, bem como socializadas.

Entendemos que o predomínio de estratégias cognitivas pode se dar por serem diretas, como classificadas por Oxford (1990), sendo então as que estão diretamente ligadas às ações para aprender, caracterizadas pelos recursos mentais afetivo-cognitivos e fazendo com que seu aprendizado faça sentido. Lembremos que as estratégias cognitivas envolvem o uso de estruturas mentais do aprendiz, sendo esse sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, como destacado anteriormente por Williams e Burden (2000).

No intuito de mostrar o contexto vivenciado pelos participantes, selecionamos o excerto abaixo, que possui uma maior diversidade de estratégias aliadas ao uso de recursos disponibilizados pela internet.

> ***D06ME23: "...produzi um texto*** *com as frases que eu ia* ***falar*** *no teste oral e* ***coloquei-as*** *em um programa da internet em que o texto era pronunciado. Depois* ***observei*** *a pronúncia e* ***fiz anotações****, fazendo relações com o português ex(HE=RI). Depois* ***gravei*** *a minha própria voz para* ***conferir*** *se a pronúncia* ***estava*** *correta."*

Podemos evidenciar nesse excerto, de acordo com o que foi proposto por Oxford (1990), que a estudante utilizou estratégias

cognitivas para estudar. Também percebemos que há um planejamento, uma avaliação e um controle dessa aprendizagem, havendo o uso de estratégia metacognitiva e uso de recursos disponíveis de conhecimento da estudante. Essa forma autônoma que a aluna desenvolveu ao criar uma forma de aprendizagem que beneficiasse a construção do seu conhecimento foi criativa e a auxiliou a superar dificuldades, além de aproximá-la do uso de uma ferramenta eletrônica familiar de aprendizagem. Ela utilizou ao mesmo tempo a escrita, a compreensão oral, a leitura e a fala, trabalhando e praticando as quatro habilidades linguísticas, além de sua habilidade de recorrer ao auxílio da internet para a resolução de problemas. Essa forma de aprender com o auxílio do outro (a internet, neste caso) precisa ser incentivada no dia a dia escolar, principalmente por ser tão familiar e do agrado do grupo foco. Observamos que a estudante utilizou ao mesmo tempo diversas estratégias disponíveis para fazer frente aos desafios que se configuraram, assim elas se complementaram, otimizando o resultado esperado. Podemos evidenciar também sua consciência de auto-envolvimento e cor-responsabilização no processo de aprender. Devemos destacar aqui, o uso de novas tecnologias, que servem como recurso para aprender e que ainda não eram desenvolvidas na tipologia de Oxford em função do contexto da época. Nesse excerto podemos observar que a tecnologia foi o recurso utilizado pela estudante para aprender, sendo que sua autonomia fez com que ela utilizasse seu conhecimento da ferramenta da "internet" para desenvolver o seu aprendizado. Reforçamos novamente a importância da autonomia do aprendiz, que faz com que ele procure ferramentas para desenvolver o seu aprendizado, criando novas estratégias em função do seu contexto e do que se tem disponível. Não se pode esquecer que os recursos disponíveis nas novas Tecnologias da Informação e Comunicação favorecem a aprendizagem de línguas, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento da sua aprendizagem fora da sala de aula de forma autônoma.

Apesar de os estudantes utilizarem praticamente só utilizarem estratégias cognitivas para aprender, gostaria de destacar em outro excerto a estratégia social, que foi pouco utilizada pelos estudantes, mas que tem grande relevância para a superação de dificuldades na

aprendizagem de Língua Inglesa e consequentemente para o desenvolvimento do estudo da língua.

> ***D03GE19: "...eu gosto*** *do estudo em grupo, pois assim cada um pode* ***ajudar*** *o outro* ***solucionando*** *as dúvidas e* ***interagindo."***

Podemos aqui verificar a importância que o estudante atribui às estratégias sociais. Ele indica uma forma que considera para tornar o seu aprendizado mais motivado, que, pelas suas palavras, é o estudo em grupo, relacionando com os outros estudantes e trocando saberes e experiências. Como discutido anteriormente, na concepção vygotskiyana o ser humano, visto como ser essencialmente social, estabelece relações com outros indivíduos havendo um processo de troca que resulta em conhecimentos construídos em um ambiente interativo, ocorrendo, portanto, a aprendizagem com auxílio do outro. Na aprendizagem de línguas, os aprendizes aprendem melhor se interagirem socialmente com outros por meio da linguagem, já que a comunicação promove interações dialéticas que são de extrema importância para que haja aprendizado. Nessas interações, que envolvem, além do propósito comunicativo, também compartilhamento de processos afetivo-cognitivos para lidar com dificuldades de aprendizagem da língua foco, a colaboração e a contradição produzem conhecimento inovador, como destaca Magalhães (2013).

Para que a aprendizagem de Língua Inglesa seja bem-sucedida, acreditamos que deva acontecer em um ambiente onde haja interações dialéticas, pois assim os participantes envolvidos na aprendizagem podem aprender mutuamente, trocando informações uns com os outros e, construindo linguagem, e o participante que possuir maior conhecimento ou um conhecimento diferente poderá ajudar o outro a desenvolver o seu aprendizado, expandir seu repertório de recursos. O professor, como mediador ou orientador da aprendizagem dos estudantes, pode ser (ou não) considerado o par mais competente, ou com maior conhecimento para auxiliá-los na construção do seu conhecimento, sendo que esse devendo ainda estimular tarefas que promovam interação no grupo em benefício da aprendizagem, como sugerido nos PCN-LE (Brasil, 1998).

Há, então, a necessidade de os professores promoverem um ambiente em sala de aula em que haja participação interativa dos estudantes, permitindo que, além de acertos, os erros que ocorrerem nesse ambiente sirvam de base para novas perspectivas, trazendo reflexões e questionamentos, proporcionando a todos a construção conjunta do conhecimento, indo ao encontro do que propõe Vygotsky quando ressalta o papel da interação social para a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Porém, o estudante deve estar consciente da sua responsabilidade na própria aprendizagem, devendo esforçar-se no cotidiano escolar e buscar conhecimentos extra-classe e estratégias que complementem o seu aprendizado, de acordo com o que sugere Paiva (2009).

Assim, vemos que o estudante que se sente confortável e feliz com a forma como está aprendendo, sente-se motivado para aprender, gerando um sentimento de auto-confiança que irá impulsiona sua autonomia nos estudos, fazendo com que ele se desenvolva bem na sua aprendizagem.

5.3 Estratégias não utilizadas/referidas

Como foi mostrado no segundo objetivo de pesquisa, houve um predomínio das *estratégias cognitivas* referidas pelos estudantes como forma de auxílio nos estudos. As *estratégias de memória* e as *estratégias metacognitivas* aparecem em menor número, sendo que as *estratégias de compensação* e as *estratégias afetivas* não foram referidas pelos estudantes como forma de auxílio no estudo da Língua Inglesa.

As *estratégias sociais* também foram pouco referidas como forma de desenvolvimento da aprendizagem, já que apenas um estudante a citou em seu diário de aprendizagem.

É importante ressaltar, como sugerido por Oxford (1990), que uma das características das estratégias de aprendizagem é a possibilidade de serem ensinadas. Dessa maneira, mesmo os aprendizes bem-sucedidos podem melhorar o uso de estratégias através da instrução formal e da intervenção do professor, bem como da criação de um espaço de socialização de estratégias entre os colegas para a superação e/ou compensação das dificuldades que se apresentarem no curso do processo

de aprendizagem. Tais ações colaborariam para a conscientização da coresponsabilização no aprender e para a busca de autonomia.

A importância de se conhecer o modo como cada estudante aprendem para auxiliá-los a otimizar essa aprendizagem é enfatizado por Oxford (1990). O professor, como um mediador do processo de aprendizagem, pode, por meio do ensino direto de estratégias ou da organização de um fórum de discussões a respeito, colaborar para que os estudantes aprendam a aprender de forma prática e inteligente, encorajando-os a utilizarem as estratégias de forma consciente e direcionada.

Acreditamos na importância de se ensinar e de se socializar os diversos tipos de estratégias para que os estudantes possam selecionar aquela mais adequadas às a suas necessidades.

Conforme observamos, as estratégias sociais, que se situam no grupo das estratégias indiretas na classificação que foi proposta por Oxford (1990), também são pouco recorrentes nos dados coletados.

A falta de ocorrência de estratégias afetivas pode se dar pela pouca habilidade dos estudantes para lidarem com questões que dizem respeito às emoções. Assim, o não uso dessas estratégias pode indicar que a maioria dos estudantes parece não saber controlar suas emoções (medos, angústias ante as dificuldades). Essas estratégias são de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem, pois o aspecto emocional, segundo a perspectiva vygotskiana, pode regular a aprendizagem, desconstruindo barreiras e estabelecendo meios de convivência e superação. Assim, fica patente a necessidade destas de serem ensinadas aos aprendizes e discutidas com eles de forma que se sintam motivados a usá-las.

Podemos dizer que as estratégias afetivas estão ligadas, além das emoções, às a atitudes e aos valores dos aprendizes, e esses fatores influenciam a aprendizagem de línguas, podendo afetá-la de forma positiva ou negativa (Almeida Filho, 2005; Moita Lopes, 2005). Assim, as memórias afetivas construídas durante a trajetória escolar do aprendiz em relação à aprendizagem de línguas podem influenciar o modo como o estudante lida com sua aprendizagem, embora devamos salientar que isso pode ser mudado com interações dialéticas que favoreçam transformações. Essas estratégias ainda ajudam a controlar as emoções,

motivações e atitudes. Alguns exemplos que podem ser citados como estratégias afetivas são: tentar relaxar antes de uma prova oral; esforçar-se e criar oportunidades para falar em público quando se tem essa dificuldade e querer superá-la; pensar nas oportunidades profissionais e sociais que se pode abraçar ao aprender a Língua Inglesa quando se sentir desanimado nos estudos etc.

Já as estratégias sociais, conforme já visto, promovem a interação no ambiente de aprendizagem, objetivando também o desenvolvimento da linguagem. Essas interações vão se construindo dependendo do contexto de aprendizagem, sendo que elas devem ser dialéticas do ponto de vista da teoria sócio-histórica, ou seja, devem ocorrer entre os envolvidos de forma que existam trocas entre eles e o meio no qual estão inseridos de maneira que haja transformações em todos os sentidos, um aprendendo com o outro e influenciando o contexto de aprendizagem, que também os influencia.

Relembrando, as estratégias sociais podem ser exemplificadas como fazer questionamentos, esclarecer significados, pedir explicações, interagir e cooperar com os colegas presencialmente ou por meio de mídias, como por exemplo, pela internet em *chats*, redes sociais e correspondência com estrangeiros, de forma a se socializar e consequentemente melhorar o desempenho linguístico pela prática da língua com os outros.

Observa-se aqui a importância dos participantes do contexto de sala de aula no desenvolvimento da aprendizagem de línguas. O auxílio do professor ou de um colega mais proficiente faz com que o aprendiz menos proficiente complete a sua atividade ou reelabore o seu discurso, de modo que haja construção conjunta de conhecimento de acordo com as necessidades e possibilidades oferecidas pelo contexto.

6. Considerações finais

Como vimos nesta pesquisa, são poucas as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes no desenvolvimento da aprendizagem de línguas. Por outro lado, quando o professor sabe quais são as estratégias não utilizadas por seus estudantes, pode atuar mais

significativamente, contribuindo para transformar o cenário apresentado nas escolas, de forma a intervir em benefício da aprendizagem e da transformação do *status quo*. No caso específico dos licenciandos, realiza-se assim um trabalho que favorece o desenvolvimento de competências dos futuros professores de línguas (Almeida Filho, 2005).

Ecoando Oxford (1990), Stankle (2008), Vilaça (2013), Paiva (2012) e Silva (2015), consideramos, portanto, que o ensino de estratégias de aprendizagem é são de suma importância para o desenvolvimento de línguas adicionais e do futuro professor. As estratégias pouco conhecidas ou pouco utilizadas pelos estudantes podem ser ensinadas e exploradas por professores para que os aprendizes possam ampliar os seus recursos para aprender.

Por fim, esperamos que este estudo, possa auxiliar educadores e futuros professores no ensino e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem com seus estudantes, promovendo reflexões docentes e discentes acerca do assunto, podendo ainda encaminhar outras pesquisas no intuito de melhorar cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

7. Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education*: An introduction to Theories and Methods. 4. ed. New York: Pearson Educationgroup, 2003.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, S. T. R. Representações de alunos de inglês. *The ESPecialist*, v. 25, nº especial, p. 39-57, 2004.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.). *O ensino de segunda língua*: redescobrindo as origens. São Paulo: EDUC, 1997. p. 147-161.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: M. A. A. Celani (org.). *Professores e Formadores em Mudança*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CELANI, M. A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

COHEN, A. D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex: Longman, 1998.

CONSOLO, D. A.; AGUILERA, C. O. P. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in) formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, K. A. da (org.). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade*: Linhas e Entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010.

DAMASCENO, D. S. *Dificuldades de Aquisição da Língua Inglesa no Ensino de Nível Superior*. 2010. Disponível em: www.artigonal.com>Educação>Línguas. Acesso em: 02 fev. 2013.

FERREIRA, M. C. F. D. Inglês, com ou sem fronteira? *Jornal da Ciência – SBPC*, [*S.l.*], 19 fev. 2013. Disponível em: www.jornaldaciencia.org.br/index2.jsp. Acesso em: 10 abr. 2013.

FREIRE, M.; LESSA, A. B. Professores de inglês da rede pública: Suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 167-194.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, Apliesp, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIBERALI, F. C. Bringing student's reality into classroom: a Socio-Interaction Perspective. *Braz-TESOL Newsletter*, São Paulo, v. June, p. 18-20, 2002.

LIBERALI, F. C. Atividade Social como Base para o ensino de Língua Estrangeira. In: LIBERALI, F. C. (org.). *Inglês*. São Paulo: Blutcher, 2012.

LITTLE, D. *Learner Autonomy 1*: Definitions, Issues and problems. Dublin: Authentik, 1991.

MAGALHÃES, M. C. C. *Commentary: Dialogism and Otherness in Self-Development.* In: LIGORIO, Maria Beatrice; CÉSAR, Margarida. Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self. University of Bari, Italy. Universidade de Lisboa, Portugal. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc, p. 459-470, 2013.

MARQUES, S. M. K. *Desenvolvimento de competências de professores de Língua Inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem.* 2007. 131 f. Dissertação

(Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada.* Campinas: Mercado de Letras, 2005. 190 p.

MONTREZOR, B. M.; SILVA, A. B. A dificuldade no aprendizado de Língua Inglesa. Cadernos UniFOA, Volta Redonda, ano iv, n. 10, p. 27-32, ago. 2009.

NICOLAIDES, C. S.; FERNANDES, V. Learner autonomy in the light of Freire. *DELTA*, v. 24, n. especial, p. 493-511, 2008.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Georgetown: Oxford University Press, 1999.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies*: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F (orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005a. p. 135-153.

PAIVA, V. L. M. O. O ensino significativo de gramática em aulas de Língua Inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (org). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005b. p. 173-188.

PAIVA, V. L. M. O. Antonio Eliseu Lemos Leal Sena pergunta/ Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva responde: O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (org.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa*: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de Língua Inglesa no ensino médio*: teoria e prática. São Paulo: Edições SM, v. 1, 2012.

REICHMANN, C. L. *Diários Reflexivos de Professores de Línguas*: Ensinar, Escrever, refazer(-se). Campinas: PROLING, Pontes, 2013.

ROMERO, T. R. S. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A Formação de Professores de Línguas*: Novos Olhares. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2011. p. 173-198.

SILVA, G. B. A. *Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: Um estudo com formandos em Letras.* 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SILVA, W. M. Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras – um caminho em direção à autonomia. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 15, 2006.

SILVA, W. M. A model for the enhancement of autonomy. DELTA, 2008, v. 24, n. especial, p. 469-492, 2008. DOI http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000300005.

SILVA, W. M. A Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma como um Ambiente Propiciador de Construção de Novos conhecimentos. In: ramos, R. C. G.; DAMIÃO, S. M.; CASTRO, S. T. R. de (orgs.). *Experiências Didáticas no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Contextos Diversos*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. S. (org.). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade*: Linhas e Entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010.

STANKE, R. C. S. F. *O ensino do alemão para o fim específico da leitura: conscientização, estratégias, compreensão.* 2008. Dissertação (Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VILAÇA, M. L. C. Aprendizagem de Língua Inglesa: das dificuldades à autonomia. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 9, p. 42-53, 2010.

VILAÇA, M. L. C. A importância de pesquisas em estratégias de aprendizagem no ensino de Línguas Estrangeiras. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. 15, p. 208-220, 2010. Disponível em: www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/208-220.pdf. Acesso em: 12 mai. 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers*: A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Capítulo 5

Práticas curriculares do curso de Letras: vigência da racionalidade instrumental e privilégio do paradigma monolíngue

Fernando Zolin-Vesz
Danie Marcelo de Jesus

Na urdidura das políticas educacionais recentes, em que se discutiram desde referências à identidade de gênero, diversidade e orientação sexual nos planos estaduais e municipais de educação até a atual base curricular comum nacional para a educação básica, ambas alvo de caloroso debate sobre o que deveria ser incluído (ou não) como (único) conhecimento legítimo a ser ensinado na escola, parece-nos ser muito oportuno trazer à baila essa análise para as práticas curriculares do curso de Letras. Que pressupostos teórico-conceituais parecem conceber, de modo geral, as práticas curriculares desse curso no país? Uma cabível réplica a essa indagação apontaria, a nosso ver, para a seguinte constatação: engendrados no paradigma monolíngue, continuamos a não problematizar suas rígidas e hierárquicas normas, em especial sua concepção de língua como um conceito monocêntrico, tampouco os interesses a que serve. E, assim, mantemos, virtuosamente estremes, tanto seu privilégio quanto a racionalidade instrumental nas práticas curriculares do curso de Letras.

Esse é o argumento que buscamos desenvolver neste capítulo. Para tanto, tomamos como ponto de partida o Decreto-Lei 1.190, de 1939[1], documento fundador do padrão de funcionamento para o então recém-criado curso de Letras no país, cujo modelo predomina ainda hoje em suas práticas curriculares, conforme destaca Freitas (2012, 2014). De igual

---

[1] Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 6 fev. 2016.

parte, foi isso observado na análise, aqui empreendida, da estrutura curricular atual de um curso de Letras de uma universidade pública brasileira. Assim, além do formato 3+1, na formação do professor, e da endogenia da matriz curricular, ambos sobrelevados pela autora, constatamos que a estanque concepção de língua, que funda o paradigma monolíngue, permanece incólume desde, pelo menos, o aludido decreto-lei, referendando, igualmente, a manutenção da racionalidade instrumental nas práticas curriculares do curso de Letras no Brasil.

Antes, porém, de iniciarmos a discussão proposta neste capítulo, faz-se necessário explicitar nossa compreensão da expressão práticas curriculares. De acordo com Saul e Silva (2014a), na acepção freiriana, o currículo é a política, a teoria e a prática do *que-fazer* no espaço escolar. Vale dizer: trata-se de “um conjunto de práticas socioculturais que se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço-tempo escolar” (Saul; Silva, 2014a, p. 13). Como prática, portanto, produz uma pluralidade de assimetrias, poderes, saberes, posições, descrições e classificações do mundo social. Daí a importância, em nosso sentir, de discussões dessa envergadura, em especial das práticas curriculares do curso de Letras.

1. Práticas curriculares e vigência da racionalidade instrumental

Para a compreensão da acepção de currículo que parece imperar ainda nos dias atuais, no curso de Letras, trazemos à tona, primeiramente, a discussão sobre a vigência da racionalidade instrumental nas práticas curriculares, amparando-nos no pensamento freiriano, no rumo do apresentado por Saul e Silva (2014b).

Segundo os autores, as práticas curriculares, centradas em disciplinas e na crença da neutralidade e objetividade da ciência, fundam-se em uma pedagogia balizadora da tradição eurocêntrica, que concebe o “não europeu” como “não ser”, ou, como querem os autores, “um ‘não eu’ que necessita de ‘adestramento’ pedagógico” (Saul; Silva, 2014b, p. 2.068). Assim, ao professor cabe “transmitir” ao aluno os conhecimentos (neutros e objetivos) sistematizados na forma de disciplinas, e a este. Já ao aluno, “receber” esses conhecimentos passivamente, ou, como observa Freire, em

seu livro *Educação e mudança*, "tornar-se um depósito do educador", ou seja, "educa-se para arquivar o que se deposita" (Freire, 2014, p. 49-50). É a "consciência bancária da educação", nas palavras de Paulo Freire: o aluno passivamente coisifica-se (Saul; Silva, 2014b) com os conhecimentos selecionados.

Essa suposta neutralidade e objetividade do conhecimento caracteriza a racionalidade instrumental: livre de valores, a-histórica e que proclama a ciência da tradição eurocêntrica como único conhecimento válido. Desse modo, alertam os autores,

> não há ponto de fuga, outra perspectiva possível para o conhecer; há apenas o conhecimento linear a ser transmitido e assimilado, absoluto em seus axiomas e imperscrutável em sua validade e legitimidade social. Cria-se a ilusão do acúmulo de um conhecimento que, em seu processo de 'descoberta', sempre parte de um observador 'neutro', como se não houvesse relação entre observador e objeto observado. (Saul; Silva, 2014b, p. 2.069)

Dificilmente, na educação escolar, ainda palmilhando o pensamento freiriano, problematizamos como determinado recorte epistemológico adquiriu o status de conteúdo curricular, nem sequer suas condições de produção e os interesses a que serve. Como observam Saul e Silva (2014b, p. 2.074), "simplesmente, aceita-se o fato de que os conteúdos são anteriores aos sujeitos, aos contextos e aos processos de ensino-aprendizagem". Em outras palavras: simplesmente os reproduzimos, sem abrir mão de um estado de coisas que, como nos alerta Paulo Freire, contribui para a manutenção do privilégio epistemológico da racionalidade instrumental nas práticas curriculares.

É, portanto, em uma concepção de não neutralidade da ciência, que a concebe como prática sociocultural intencional e sujeita a interesses de acordo com determinados momentos sócio-históricos, que se centra a discussão proposta neste capítulo. Em virtude disso, passamos a abordar a constituição do paradigma monolíngue e seu fixo e rígido conceito de língua.

2. O paradigma monolíngue e a concepção de língua

As concepções que fundam o paradigma monolíngue começaram a se solidificar no decorrer do século XVIII, na Europa Ocidental. Canagarajah (2013) tem como, um importante ponto de partida para sua compreensão a chamada tríade herderiana, alçada pelo filósofo alemão Johannes Gottfried Herder e por outros pensadores da época, e que demarca a equivalência entre língua, comunidade e território.

Dessa forma, cada língua seria timbrada como a essência, o espírito de uma comunidade particular com a qual está associada, sendo hábil a expressar naturalmente apenas os valores e pensamentos que pertence àquela comunidade. Essa concepção tanto fez da comunidade a verdadeira dona da língua quanto territorializou as línguas: “a language that moves to another place in alien territory. It cannot express the spirit of the other community or become part of that place” (Canagarajah, 2013, p. 21). Além disso, limitou o círculo de línguas que poderiam ser usadas nas interações sociais de determinado território e justificou a imposição da língua de comunidades dominantes sobre línguas e comunidades minoritárias, que dividiam um mesmo território, em um processo colonizador.

A equivalência entre língua, comunidade e território apresenta decorrência também para a discussão sobre identidade. Para a tríade herderiana, há uma língua, pertencente exclusivamente a uma comunidade, que define uma identidade. Portanto, uma identidade é indissociável de uma língua, de um território e de uma comunidade. Isso conduz à compreensão de que nosso nascimento pressupõe determinada identidade, atrelada à língua, à comunidade e ao território que o situa. De igual modo, também nos proporciona a habilidade de falar nossa “língua nativa” intuitivamente, além de gozar de autoridade sobre ela.

Assim, remetendo-nos a Canagarajah, se, por um lado, são dadas tanto legitimidade quanto autoridade ao falante nativo para definir como a língua deve ser usada, por outro, há o pressuposto de que a habilidade de uso das línguas de outras comunidades não nos é intrínseca, tornando-nos não competentes – na definição tradicional de competência, ou seja, o conhecimento espontâneo e intuitivo do falante nativo sobre os traços

sociais, funcionais, afetivos e contextuais da língua, como destaca Figueredo (2011).

Sendo assim, para a tríade herderiana, a imprescindibilidade da natividade contribui para a glorificação do falante nativo como superior em relação ao falante não nativo. Entretanto, conforme observa Figueredo (2011), essa definição de falante nativo parece revelar que se cuida de questão muito mais social do que propriamente linguística. No entender da autora, no proporcionar, ao falante nativo, poder para atestar sobre o uso da língua, "esse poder leva muitos a crer que a língua pertence a eles [aos falantes nativos] e está sendo 'disponibilizada' aos demais [aos falantes não nativos]" (Figueredo, 2011, p. 71). Assim, continua a autora, constrói-se uma dicotomia entre falante nativo e falante não nativo, que contribui para dividir os grupos de falantes entre os que "possuem" e os que "não possuem" a língua.

Retomando a discussão em torno da tríade herderiana, esta possibilitou o desenvolvimento posterior de outras concepções que ancoram o paradigma monolíngue. A noção de que uma língua caracteriza a identidade de uma pessoa ganhou dimensão cognitiva durante o Iluminismo. A língua está ligada ao pensamento e expressa, portanto, o veículo da razão humana, elevando-nos e diferenciando-nos dos outros animais. Isso conduziu à perspectiva de que o âmbito cognitivo da língua é superior; e suas manifestações sociais, secundárias. Ela passa a ser entendida como um sistema abstrato e autônomo, inserida em um sistema cognitivo, também abstrato e autônomo.

O desenvolvimento da dimensão cognitiva da língua, como um sistema abstrato e autônomo, expandiu-se com sua sistematização, desenvolvida pelo estruturalismo. Conforme Canagarajah, essa teoria linguística tornou a língua um produto analisável objetivamente, que precisava ser isolado de outros domínios, como a sociedade, a cultura, as pessoas e mesmo o pesquisador, para ser adequadamente compreendida. Essa perspectiva, consequentemente, reduziu a noção de língua a um produto abstrato, passivo, estático e desatrelado de outros domínios, ou seja, um sistema transparente, que provê acesso e serve como condutor à realidade e à verdade.

Como principal decorrência desse conjunto de concepções que rege o paradigma monolíngue, o termo língua passa a ser descrito como uma

entidade singular, um sistema essencialmente fechado, autônomo e diferente de outras línguas, atrelado a um território geográfico específico, que possui uma língua comum, uma língua-padrão. Este parece ser o conceito que ainda impera nas práticas curriculares do curso de Letras, a um só tempo reproduzindo um estado de coisas que, como observa Freitas (2012, 2014), se inicia com o Decreto-Lei n. 1.190, contribuindo para a manutenção do privilégio do paradigma monolíngue nas práticas curriculares – e, dessa forma, sobressaindo a vigência da racionalidade instrumental.

3. As práticas curriculares do curso de Letras

Na trilha de Freitas (2012, 2014), o gesto fundador das práticas curriculares do curso de Letras no Brasil foi o Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que dava organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Vejamos alguns de seus artigos, que contribuem para a discussão proposta neste capítulo:

> CAPÍTULO II
> DA CONSTITUIÇÃO DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA
> Art. 2º A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro secções fundamentais, a saber:
> a) secção de filosofia;
> b) secção de ciências;
> c) secção de letras;
> d) secção de pedagogia.
> [...]
>
> Art. 6º A secção de letras compreenderá três cursos ordinários:
> a) curso de letras clássicas;
> b) curso de letras neolatinas;
> c) curso de letras anglo-germânicas.
>
> [...]
>
> CAPÍTULO III
> DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS ORDINÁRIOS

[...]
SECÇÃO VIII
Do curso de letras clássicas
Art. 16. O curso de letras clássicas será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:
Primeira série
1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua portuguesa.
4. Literatura portuguesa.
5. Literatura brasileira.
Segunda série
1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua portuguesa.
4. Literatura grega.
5. Literatura latina.
Terceira série
1. Língua latina.
2. Língua grega.
3. Língua portuguesa.
4. Literatura grega.
5. Literatura latina.
6. Filologia românica.

Ao mesmo tempo em que definia o padrão de funcionamento para o então recém-criado curso de Letras no país, o decreto-lei também estabelecia determinadas disciplinas que comporiam o referido curso – em particular, neste capítulo, o curso de Letras Clássicas, embrião do que hoje é o curso de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas, e que, pela tradição das habilitações duplas, intersecciona com os cursos de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas afins; Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literaturas afins; e Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas afins.

Embora centralize sua análise na formação do professor de espanhol, Freitas (2012, 2014) carreia consideráveis contribuições para a compreensão das práticas curriculares estabelecidas pelo decreto-lei. A

primeira delas se refere ao estabelecimento do formato 3+1, ou seja, a formação do professor constituída por três anos de bacharelado acrescido de um ano de disciplinas pedagógicas para a obtenção do diploma de licenciatura. Segundo a autora, o que subjaz ao 3+1 é uma concepção de que teoria e prática são estanques e que cada uma tem seu locus específico: ao bacharelado, responsável pelos três primeiros anos, caberia, por meio das disciplinas de língua e literatura, a formação teórica; às disciplinas pedagógicas, caberia a preparação para o magistério. Mesmo após a recente reformulação das licenciaturas, em 2002, esclarece Freitas, o modelo 3+1 sobrevive em muitas práticas curriculares, em especial na sobrevalorização das disciplinas de língua e literatura, historicamente associadas à formação do bacharel, e na desvalorização daquelas que se centram na reflexão sobre o ensino.

Já a segunda contribuição apontada pela autora em relação ao decreto-lei, alude à endogenia das matrizes curriculares dos cursos de Letras. Observando a seriação de disciplinas do curso de Letras Clássicas, no excerto acima, constata-se que nenhum deles agrupa disciplinas de outras áreas do conhecimento. À luz da conclusão de Freitas, os três cursos estabelecidos pelo decreto-lei – Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas – são integralmente formados por disciplinas da área de Letras.

Para além de ambas as constatações da autora, e perseguindo o propósito deste capítulo, ressaltamos ainda, na composição do elenco de disciplinas que integram o curso de Letras Clássicas, a vigência da racionalidade instrumental, já apresentada em outro passo, que se foi manifestada por meio da manutenção do privilégio do paradigma monolíngue e de uma concepção de língua entendida como um sistema singular e essencialmente fechado – diferente, portanto, de outras línguas. Vejamos o rol de disciplinas de língua que, conforme o decreto-lei, compõe o curso de Letras Clássicas: Língua Latina, Língua Grega e Língua Portuguesa. Ao separá-las nominativamente, na forma de três disciplinas distintas, o decreto-lei figura contribuir para a supremacia do paradigma monolíngue, conferindo à concepção de língua um conceito monocêntrico, estanque: trata-se, isto sim, de três línguas singulares, inerentemente diferentes umas das outras. Portanto, traduzem três disciplinas diversas.

Assim, o formato 3+1, na formação do professor, e a endogenia da matriz curricular, parecem ser a concepção de língua que ainda impera nas práticas curriculares dos cursos de Letras nos dias de hoje. Para ambientar essa constatação, trazemos a lume, como parâmetro de comparação, a estrutura curricular atual de um curso de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas, de uma universidade pública brasileira.

Matriz curricular de um curso de Licenciatura em Letras:
Língua Portuguesa e Literaturas Afins

1º ANO	**Disciplina**
CONTEÚDO CURRICULAR DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL	
	PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS (COESÃO E COERÊNCIA)
	FONÉTICA E FONOLOGIA
	LINGUÍSTICA I
	LÍNGUA LATINA
	TEORIA DA LITERATURA
	INGLÊS INSTRUMENTAL
	FRANCÊS INSTRUMENTAL
	EDUCAÇÃO FÍSICA

2º ANO	**Disciplina**
CONTEÚDO CURRICULAR DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL	
	MORFOSSINTAXE
	LINGUÍSTICA II
	LITERATURA BRASILEIRA I
	LITERATURA PORTUGUESA I
	FUNDAMENTOS DA COMUNICAÇÃO HUMANA
	LIBRAS
CONTEÚDO PEDAGÓGICO	
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

3º ANO	Disciplina
CONTEÚDO CURRICULAR DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL	
	SINTAXE DO TEXTO
	FILOLOGIA ROMÂNICA
	LITERATURA BRASILEIRA II
	LITERATURA PORTUGUESA II
	LITERATURA INFANTOJUVENIL
	OPTATIVA

4º ANO	Disciplina
CONTEÚDO CURRICULAR DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL	
	TEORIAS DO DISCURSO
	LINGUÍSTICA III
	LITERATURA BRASILEIRA III
	CRÍTICA LITERÁRIA
CONTEÚDO PEDAGÓGICO	
	ORGANIZAÇÃO E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: LITERATURA
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: LÍNGUA PORTUGUESA
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES

DISCIPLINAS OPTATIVAS
Disciplina
Psicolinguística
Introdução à Filosofia
Introdução à Antropologia
Introdução à Sociologia
Inglês Instrumental I

Se compararmos essa estruturação curricular com as disciplinas instituídas pelo decreto-lei, observamos, retomando Freitas (2012, 2014), que tanto o formato 3+1, na formação do professor, quanto a endogenia da

matriz curricular se mantêm. O primeiro, na explícita divisão apresentada entre "conteúdo curricular de natureza científico-cultural" e "conteúdo pedagógico", mantendo e reproduzindo, a um só tempo, a concepção de que teoria e prática possuem, cada uma, seu *locus* específico na formação do professor de línguas e a conseguinte secundarização da formação para o ensino.

Já em relação à endogenia da matriz curricular, uma vez mais se depreende, conforme antecipou Freitas em sua análise sobre o decreto-lei, que o curso de licenciatura em Letras, aqui perscrutado, é constituído quase que totalmente por disciplinas da área de letras. As únicas disciplinas exógenas são as optativas "Introdução à Filosofia", "Introdução à Antropologia" e "Introdução à Sociologia". Entretanto, o aluno precisa cursar apenas uma delas, no terceiro ano. Esse ponto sobre a endogenia da matriz curricular sobressai devido às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em cursos de licenciatura, vigentes desde 2002, que, como destaca Freitas, pendem verticalmente para a interdisciplinaridade.

Embora a discussão encartada nos dois parágrafos anteriores não reflita o foco deste capítulo, parece ela complementar o propósito de analisar a vigência da racionalidade instrumental nas práticas curriculares, traduzida pela manutenção do privilégio do paradigma monolíngue, amarrado à sua fixa e rígida concepção de língua. Assim, inseridas no formato 3+1 de formação de professor e na endogenia, denota-se a conservação de uma matriz curricular, em particular no que se denomina "conteúdo curricular de natureza científico-cultural". Muito se assemelha essa matriz àquela das Letras Clássicas, determinada pelo decreto-lei, uma vez que a maior parte das disciplinas, em seu cerne, ainda é a mesma: Língua Portuguesa (sob diversas designações, tais como Prática de Leitura e Produção de Textos: Coesão e Coerência;, Fonética e Fonologia;, Morfossintaxe; e Sintaxe do Texto), Língua Latina (substituída no 3º ano por Filologia Românica) e Literatura Brasileira e Portuguesa (acrescidas, agora, de Teoria da Literatura; de Literatura Infantojuvenil; e de Crítica Literária).

Nesse caminhar, mantém-se o paradigma monolíngue regendo a constituição das práticas curriculares. Tomemos as disciplinas do eixo de Língua Portuguesa. Embora as disciplinas não estejam nominativamente

designadas como Língua Portuguesa, tal qual se apresenta no decreto-lei, mas distribuídas na forma de Prática de Leitura e Produção de Textos (coesão e coerência), Morfossintaxe e Sintaxe do Texto, a supremacia do paradigma monolíngue se evidencia na ênfase atribuída ao papel do texto (monolíngue) na composição de tais disciplinas.

Ao requerer a equivalência entre língua, comunidade e território, limitando o círculo de línguas que poderiam ser usadas nas interações sociais de determinado território e, portanto, dando à concepção de língua um conceito monocêntrico, o paradigma monolíngue instituiu a conjectura de que um texto deve ser escrito em apenas uma língua e que seu significado deve ser transparente. Essa expectativa está relacionada com a acepção de comunicação desenvolvida a partir de então: para que a comunicação seja eficiente e bem-sucedida, uma língua comum, com normas compartilhadas, deve ser empregada. Línguas, portanto, possuem seus sistemas únicos e devem ser mantidas distantes da mistura com outras línguas, se o intuito for uma comunicação eficaz.

Daí a necessidade de uma disciplina de Prática de Leitura e Produção de Textos, cuja prioridade seja conferida à coesão e à coerência textuais (em Língua Portuguesa). Isso explica a importância de outra disciplina como Sintaxe do Texto (também em Língua Portuguesa) ou a análise morfossintático-semântico-discursiva proposta na ementa de Morfossintaxe (da Língua Portuguesa). Em outras palavras: a Língua Portuguesa é entendida como sistema singular e essencialmente fechado, – portanto, diferente de outras línguas –, cujos textos devem ser esmiuçadamente estudados. A finalidade é que os futuros professores de Língua Portuguesa compreendam e, após a conclusão do curso, ensinem que os textos devem ser escritos em apenas uma língua – a Língua Portuguesa padrão –, devendo seu significado ser transparente, para que a comunicação seja bem-sucedida.

Assim, diante do exposto até aqui, as práticas curriculares dos cursos de Letras têm contribuído para o privilégio do paradigma monolíngue. Bem por isso, eternizamos o projeto de fazer uma língua corresponder unicamente a seus limites geográficos e a determinados grupos, projeto iniciado na (não tão) longínqua Europa Ocidental do século XVIII, ao que tudo indica. Dessa forma, continuamos a não problematizar como determinado recorte epistemológico adquiriu o

status de conteúdo curricular, tampouco suas condições de produção e os interesses a que serve. Nesse rumo, mantemos imexível a racionalidade instrumental nas práticas curriculares dos cursos de Letras. Por conseguinte, permanecemos em nossa discussão sobre consciência multilíngue e tolerância à diversidade linguística apenas como apêndices, ao passo que o paradigma monolíngue faz ressoar seu canto de sereia, mantendo nossas práticas curriculares, a todo instante, nas profundezas da tradição monolíngue eurocêntrica.

4. Ainda uma palavra, para concluir

Por fim, para todos aqueles envolvidos com os cursos de Letras no Brasil, ressaltamos que não estamos politizando as práticas curriculares: elas sempre foram políticas, sempre estiveram a serviço da racionalidade instrumental (eurocêntrica) e da manutenção da superioridade do paradigma monolíngue. Este foi o princípio de que partimos para a feitura deste capítulo, princípio subjacente a cada parágrafo que aqui escrevemos.

5. Referências

BRASIL. Decreto-Lei 1.190, de 1939. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 6 fev. 2016.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice* – global Englishes and cosmopolitan relations. Londres: Routledge, 2013.

FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 1, 2011, p. 67-92.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Trad. Lilian Lopes Martin. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, L. M. A. Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. *Eutomia*, v. V, p. 1-13, 2012.

FREITAS, L. M. A. O currículo da licenciatura em espanhol: constatações e reflexões. In: ESTEVES, Antonio R.; NASCIMENTO, Magnólia Brasil Barbosa do (orgs.). *Hispanismo à brasileira* (homenagem a Mario Miguel González). São Paulo: ABH, 2014. p. 233-256.

SAUL, A. M.; SILVA, A. G. Pesquisando políticas de currículo em um mesmo território: o pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino. In: SAUL, A. M.; AGUIAR, D. R. C. *Políticas e práticas curriculares*: contribuições de Paulo Freire. Curitiba: CRV, 2014a. p. 11-34.

SAUL, A. M.; SILVA, A. G. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. *e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 2.064-2.080, 2014b.

Capítulo 6

Narrativas de experiências sobre a prática docente em um curso de Letras/Inglês: reflexões sobre o trabalho educacional

Francini Percinoto Poliseli Corrêa
Vera Lúcia Lopes Cristovão

1. Introdução

A alavanca propulsora desta pesquisa foi o momento histórico vivenciado em uma instituição pública de ensino superior em que este estudo foi realizado. Tendo sido criada há mais de 50 anos e ofertando apenas cursos de bacharelado ao longo desse período, tal instituição, até o ano letivo de 2008, oferecia à sua comunidade 680 vagas, distribuídas em nove (9) cursos de bacharelado, sendo que mais da metade, isto é, 380 (55,88%), eram destinadas ao curso de Administração em quatro de suas habilitações. Em virtude da Resolução nº 04/2005, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para o Curso de Administração, extinguindo as suas habilitações, ocorreu uma grande mudança na oferta de cursos nessa instituição. Em 2010, após pesquisas e longas discussões com a Congregação (formada por docentes, funcionários, discentes e representantes da comunidade externa) sobre as reais demandas da comunidade regional no que diz respeito a cursos de graduação, chegou-se à conclusão de que a região carecia de cursos de licenciatura e que as vagas ociosas, das habilitações extintas do curso de bacharelado em Administração, seriam destinadas a essa modalidade de ensino superior.

Dessa forma, inicialmente, em 2011, houve a criação do curso de licenciatura em Matemática e, logo após, em 2012, das licenciaturas em Pedagogia e de três cursos de licenciatura em Letras com habilitações

únicas, a saber: Letras Português; Letras Espanhol e Letras Inglês, sendo essa última licenciatura o único foco desta pesquisa.

Salientamos que, dentre outros aspectos que concernem à esfera administrativa da instituição de ensino superior pública investigada (doravante IES/I) para a implantação desses novos cursos na modalidade licenciatura, houve, além dessas discussões e deliberações por parte da Congregação, a necessidade daqueles que ali exerciam seu ofício da elaboração de propostas e de delineamento de projetos pedagógicos para a formação dos futuros professores que ingressariam nas respectivas licenciaturas. Essa tarefa foi realizada sem que, necessariamente, os responsáveis tivessem experiência profissional na área do novo curso e/ou na elaboração de projetos pedagógicos. Ressaltamos que a conjuntura vivenciada por esses trabalhadores não é somente realidade na IES/I, mas também em instituições públicas de ensino superior em nível nacional quando da implantação de novos cursos.

Além dessa responsabilização na elaboração de projetos, na ocasião, o trabalho da maioria dos professores que compunham o corpo docente da IES/I até o ano letivo de 2010 havia sido essencialmente desenvolvido em cursos superiores, como já mencionado, na modalidade de bacharelado. A experiência docente, portanto, limitava-se à formação de acadêmicos que atuariam em áreas outras que não na do Ensino. Assim, esses docentes teriam que assumir, além desta, também, a função de formar futuros professores.

Ainda quanto ao perfil do corpo docente na IES/I, destacamos que os professores que atendiam aos nove cursos de bacharelado, em sua grande maioria, lecionavam no período noturno e possuíam outros vínculos empregatícios, atuando como profissionais liberais em outros campos que não o acadêmico.

Assim, a proposição deste estudo originou-se com base no quadro histórico vivenciado por uma das pesquisadoras em seu contexto de trabalho, e com o enfrentamento de um triplo desafio: o de participar da elaboração de um projeto pedagógico, o de ministrar aulas no novo curso de licenciatura em Letras/Inglês, e, por último, mas que consideramos de absoluta responsabilidade, o de coordenar tal curso em ano de implantação sem ter tido experiência anterior como docente em cursos de Letras.

Dadas essas circunstâncias e acreditando que o trabalho do formador de professores é de extrema importância para a melhoria do cenário educacional brasileiro, o motivo primordial que impulsionou esta pesquisa foi a busca pelo desenvolvimento profissional por meio da compreensão do trabalho do formador e de formas de melhor contribuir para a formação de nossos alunos-professores e, consequentemente, de possibilitar a melhor atuação destes na formação de crianças, jovens e/ou adultos.

Adicionaram-se a essas razões circunstanciais a carência de políticas educacionais/investimentos que propiciem o desenvolvimento do formador de professores e a escassez de pesquisas sobre o seu trabalho. Nesse sentido, Machado (2012) recomenda que muitas e muitas pesquisas devam ser realizadas para compreender o trabalho do formador de professor em todas as suas dimensões, englobando com isso tanto as dificuldades na organização material de seu trabalho quanto aquelas enfrentadas na planificação de ações de formação que nos aproximem de um trabalho mais efetivo.

O estudo de desenvolvido por Matsuoka (2012) também reforça essa necessidade de compreender melhor o trabalho do formador. Ao procurar retratar a realidade de muitos docentes que chegam ao ensino superior sem uma formação específica para ensinar a ensinar, sem qualquer curso específico que direcione seu fazer docente, a pesquisadora apresenta a seguinte indagação extraída de uma das narrativas dos formadores investigados: "Quem pode me ensinar a ensinar, os livros não me respondem totalmente, mas são os únicos com que posso dialogar, uma vez que os meus pares também buscam suas respostas." (Matsuoka, 2012, p. 001778). Matsuoka ainda salienta que, embora os professores formadores de cursos de licenciatura dialoguem muito com seus pares acerca de suas pesquisas, isso ocorre muito pouco com relação a suas práticas, ficando o trabalho docente na formação inicial carente, portanto, de interdisciplinaridade e de articulação entre disciplinas, conteúdos e práticas.

Assim, o objetivo deste artigo é ampliar a compreensão do trabalho de formadores por intermédio da análise de textos produzidos por professores formadores sobre o trabalho educacional.

A motivação para o delineamento deste estudo e a expectativa das pesquisadoras em relação aos resultados alcançados são possibilitar o desencadeamento de ações que possam contribuir para a formação de nossos alunos-professores e, eventualmente, para a melhor atuação destes na formação de nossos estudantes.

A pesquisa se alicerça no referencial teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Machado, 1995; Cristovão, 2002), aliado a subsídios teóricos das Ciências do Trabalho (Amigues, 2004; Saujat, 2002, 2004; Faïta, 2004; Clot, 2006), para a geração e análise de seus dados.

Na sequência, procuramos apresentar os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, um recorte de sua trajetória e alguns dos resultados alcançados.

2. Fundamentação Teórica

2.1 A concepção de trabalho representado

Segundo Rios-Registro (2011, p. 213), ao lado do trabalho prescrito – e, adicionaríamos aqui – do trabalho realizado e do real da atividade – "há o *trabalho representado*, mais difícil de ser apreendido visto que parte de representações do indivíduo acerca de seu próprio agir." A noção de *trabalho representado* (Bronckart, 2006), consequentemente, está atrelada ao conceito de *representação*.

Alinhada à perspectiva sociointeracionista, adotamos aqui a concepção de Moscovici (2003), que toma as *representações* como "um sistema de valores, ideias e práticas que permitem as pessoas orientarem-se em seu mundo material e social, controlá-lo e comunicarem-se umas com as outras através (sic) de um código de denominação e de classificação dos vários aspectos desse mundo e de sua história individual e grupal." (Fernandez; Cristovão, 2012, p. 98).

Ao ratificar tal noção de *representação,* atrelada à concepção vigotskiana da linguagem, reconhecemos que "o significado se constrói nas interações, o indivíduo é um ser primeiramente social, é a consciência da existência do outro que faz com que o *eu* seja construído" (Bronckart, 1999/2003/2007/2009, 2006).

Dessa maneira, partimos do princípio de que a língua constitui "um meio [...] de permanente confrontação das construções internas do indivíduo, ou de suas representações subjetivas, com as dos outros indivíduos; confrontação que produz a objetivação dessas representações, tornando-se o homem, através desse processo, 'consciente de si mesmo'" (Humbold, 1835/1974 apud Bulea, 2010, p. 49).

Afiliando-nos à perspectiva do ISD, que se coaduna com a concepção bakthiniana da linguagem, entendemos que esta não deve ser concebida como algo isolado do meio de produção, que não é possível ditar significados extremamente fixos para uma palavra. Logo, compreendemos que o sujeito que se apropria da linguagem, o contexto no qual ela se insere, para quem se dirige, em que forma (estrutura) é apresentada e em que momento da história se manifesta, vão determinar sua significação (Bakhtin, 2003). Ao reconhecer a linguagem dessa forma, o ISD considera o realismo como sendo histórico (Bakhtin; Volochínov, 2006) e, consequentemente, influenciado por diversos valores.

Sob esse prisma, as *representações* sociais são tomadas como elementos simbólicos historicamente construídos que se materializam nos textos em uma situação de comunicação específica, estando estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, sociais, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens.

Conforme explica Silva (2008, p. 53), alicerçada em Bakthin, o sujeito é permeado por conflitos contraditórios em seu fazer e dizer e carrega sempre vozes de outros. Vozes essas ligadas

> à própria história, às suas próprias experiências, aos grupos sociais em que vive seus conflitos, desejos, angústias e representações, e submetido às exigências de seu trabalho, dos órgãos institucionais, das políticas públicas, das instruções oficiais, dos pares, da sociedade, dos alunos e, por fim, dele próprio; enfim, é um sujeito constituído por representações. (Silva, 2008, p. 53).

Os sociointeracionistas discursivos, tendo por base esse entendimento de vozes outras que atravessam nossas *representações*, defendem que "a verdade" é resultado da interação de valores, ideias e práticas, tratando-se da intersecção de *representações* construídas ao

longo da história entre o mundo subjetivo e o social. A linguagem é constituída dialogicamente sendo constantemente permeada pela presença do "outro", logo, também construída socialmente. Nesse viés, "os discursos dos outros vão se tornando o nosso discurso, num processo sucessivo de esquecimento de seus autores. Na verdade, apenas repetimos o que já foi dito, num processo inevitável de apropriação dos discursos alheios." (Lousada, 2006, p. 36).

Assim, o termo *representação*, nesta pesquisa, é utilizado para se referir às maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos mediados pela linguagem e veiculados por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo (Freire; Lessa, 2003).

Quanto a essas maneiras socialmente construídas, ou *representações* sociais, Buttler (2009, p. 24-25) ressalta que elas

> não são interpretadas e observáveis só por elas mesmas; elas são reveladas *nos* e *pelos* textos (orais e escritos) que as comentam "[...] assim, [...] o papel da linguagem nesse processo de interpretação é central, posto que é somente por meio de uma manifestação textual, seja oral ou escrita, complexa e concreta, que podemos detectar representações sobre o que somos, sobre o que pensamos e sobre como agimos, podendo dar sentido ao nosso agir.

Portanto, a pesquisadora defende que "quando se analisa o trabalho do professor […] também se torna importante investigar os textos que falam sobre ele, quer eles sejam produzidos pelos próprios professores, quer sejam produzidos por agentes externos ao *métier."* (Buttler, 2009, p. 25).

Ao incluir contribuições de áreas/disciplinas que adotam uma abordagem marxiana de trabalho, vigotskiana do desenvolvimento e/ou sociodiscursiva da linguagem, bem como os aportes teóricos provenientes das Ciências do Trabalho na análise de textos sobre o trabalho docente, é possível acessar elementos do *trabalho representado* que antes pareciam invisíveis aos olhos dos próprios trabalhadores/professores e, ainda,

propiciar aos pesquisadores fontes de dados que possam levar a uma melhor compreensão desse complexo *métier* – que se constitui por intermédio do *trabalho prescrito,* do *trabalho realizado* e do *real da atividade*.

Além disso, Bronckart (1999/2003/2007/2009) e Machado e Bronckart (2009) consideram que os textos exercem influência sobre o agir humano, pois, ao mesmo tempo em que refletem reações/avaliações já existentes na sociedade, podem contribuir para a modificação dessas mesmas *representações* e das próprias atividades e ações.

Considerando esses aportes do ISD e das Ciências do Trabalho aqui contemplados, o estudo das *representações* sobre o trabalho docente materializadas nos textos escritos produzidos pelas formadoras ao longo desta pesquisa tem o importante papel de contribuir para o entendimento de quais significações elas atribuem ao seu próprio trabalho.

3. Metodologia

3.1 O Contexto da Pesquisa

3.1.1 O curso de licenciatura em Letras/Inglês

O curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa e respectivas Literaturas, cujas formadoras são participantes desta pesquisa, passou por recente aprovação e foi alocado, desde janeiro de 2013, no Centro de Ciências Humanas e da Educação de uma instituição pública estadual de ensino superior do norte do Paraná, oferecendo 20 vagas iniciais no período noturno, com carga horária total de 3.000 horas, considerando 2.400 horas de disciplinas (600 h por série), 400 horas de estágio curricular (200 h a serem realizadas no Ensino Fundamental II e 200 h no Ensino Médio) e 200 horas de AAC (Atividades Acadêmicas Complementares – tais como participação em eventos, monitoria, cursos de idiomas etc.). As disciplinas que compõem a sua matriz curricular podem ser integralizadas num período de no mínimo quatro e no máximo sete anos, estabelecida a seguinte carga horária, conforme disposto no Quadro 1:

Quadro 1 – Matriz curricular do curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa e respectivas Literaturas

1ª SÉRIE	Aulas	Horas	Prática	Teórica	APCC
Oficina de Oralidade em Língua Inglesa I	72	60	50	-	10
Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa I	72	60	50	-	10
Gramática e Léxico da Língua Inglesa I	144	120	50	50	20
Introdução à Linguística	144	120	-	100	20
Literaturas de Língua Inglesa I	144	120	-	100	20
Língua, Cultura e Sociedade	72	60	-	50	10
Inclusão na Educação	72	60	-	50	10
SUBTOTAL	720	600	150	350	100
2ª SÉRIE	Aulas	Horas	Prática	Teórica	APCC
Oficina de Oralidade em Língua Inglesa II	72	60	50	-	10
Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa II	72	60	50	-	10
Gramática e Léxico da Língua Inglesa II	144	120	50	50	20
Linguística Aplicada de Língua Inglesa	144	120	-	100	20
Literaturas de Língua Inglesa II	144	120	-	100	20
Tecnologias da Informação e o Ensino de Inglês	72	60	50	-	10
Psicologia da Educação	72	60	-	50	10
SUBTOTAL	720	600	200	300	100
3ª SÉRIE	Aulas	Horas	Prática	Teórica	APCC
Oficina de Oralidade em Língua Inglesa III	72	60	50	-	10
Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa I	72	60	50	-	10
Gramática e Léxico da Língua Inglesa III	144	120	50	50	20
Literaturas de Língua Inglesa III	144	120	-	100	20
LIBRAS	72	60	-	50	10
Fonética e Fonologia do Inglês	72	60	-	50	10

Metodologia de Ensino de Língua Inglesa I	72	60	50	-	10
Seminários de orientação de Estágio I	36	30	-	25	5
Iniciação à pesquisa em Letras – Projeto de Pesquisa	36	30	-	25	5
SUBTOTAL	720	600	200	300	100
Estágio Supervisionado I – Ens. Fundamental		200	200	-	-
4ª SÉRIE	Aulas	Horas	Prática	Teórica	APCC
Oficina de Oralidade em Língua Inglesa IV	72	60	50	-	10
Oficina de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa IV	72	60	50	-	10
Gramática e Léxico da Língua Inglesa IV	144	120	50	50	20
Gêneros Textuais Acadêmicos de Língua Inglesa	72	60	50	-	10
Leitura em Língua Inglesa: Aspectos teóricos e aplicados	72	60	-	50	10
Políticas Educacionais Brasileiras	72	60	-	50	10
Filosofia da Linguagem	72	60	-	50	10
Seminários de orientação de Estágio II	36	30	-	25	5
Iniciação à pesquisa em Letras- TCC	36	30	-	25	5
SUBTOTAL	720	600	200	300	100
Estágio Supervisionado I – Ens. Médio		200	200	-	-

Fonte: Projeto pedagógico do curso investigado.

Com base nas ementas das 34 disciplinas que compõem a matriz curricular do curso investigado, apresentada no Quadro 1, dentre outras análises, observamos, de forma geral, que estas visam a contribuir diretamente para a formação inicial dos alunos-professores e, por conseguinte, aparentam ter sido delineadas intencionando o desenvolvimento de capacidades necessárias para o exercício da docência. Ademais, conforme determina a Resolução CNE 1/2002 e CNE 2/2002, a Atividade Prática como Componente Curricular – APCC – atravessa cada uma das cargas horárias atribuídas às disciplinas. Portanto, no curso investigado, todas as disciplinas, independentemente de terem como foco aspectos teóricos ou práticos, têm uma carga horária específica para a

aplicação de sua dimensão prática, evidenciando a preocupação com a articulação entre teoria e prática educativa.

3.1.2 As formadoras participantes

Foram convidadas todas as oito (8) formadoras que ministraram aulas nas 13 disciplinas constitutivas da matriz curricular do 1º e 2º anos letivos da primeira turma do curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa e respectivas Literaturas, conforme apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Formadoras convidadas e disciplinas ministradas

1ª SÉRIE	Formadora Responsável
Oficina de Oralidade em LI I	A
Oficina de Leitura e Produção Escrita em LI I	A
Gramática e Léxico da LI I	B
Introdução à Linguística	C
Literaturas de LI I	D
Língua, Cultura e Sociedade	E
Inclusão na Educação	F
2ª SÉRIE	Formadora Responsável
Oficina de Oralidade em LI II	A
Oficina de Leitura e Produção Escrita em LI II	A
Gramática e Léxico da LI II	B
Linguística Aplicada de LI	D
Literaturas de LI II	G
Tecnologias da Informação e o Ensino de Inglês	D
Psicologia da Educação	H

Fonte: As autoras.

Conforme pode ser observado, o número de disciplinas não corresponde ao número de formadoras convidadas ou participantes, pois algumas delas (formadoras A, B e D) foram responsáveis por

ministrar mais de uma disciplina ao longo dos dois primeiros anos da primeira turma.

Salientamos que a formadora E, professora efetiva na IES/I, embora tenha concordado, assinado o termo de consentimento livre e esclarecido e contribuído em todas as quatro etapas da pesquisa realizadas entre os anos de 2013 a 2015, solicitou a retirada de seus dados da pesquisa. Assim, as oito formadoras convidadas, de fato, participaram da pesquisa, no entanto uma delas não consentiu que as análises referentes aos seus dados fossem disseminadas.

3.3 A Geração de Dados

Outros instrumentos de geração de dados foram utilizados nesta pesquisa (entrevista semiestruturada, grupo focal), no entanto, neste artigo, restringimos a apresentação de dados gerados por meio do relato de experiência reflexivo.

3.3.1 O relato de experiência reflexivo

Elias (2014) explica que o relato de experiência "faz parte dos gêneros pertencentes ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas, situando-as no tempo". Dentre outros exemplos de gêneros pertencentes a essa natureza, a pesquisadora ainda menciona os diários, as biografias e as autobiografias.

Quanto à importância da utilização de diários e/ou relatos de experiência reflexivos para melhor compreensão do trabalho do professor, Machado (2004) defende que estes

> se configuram como textos avaliativos do trabalho educacional e podem ser considerados como uma fonte de dados rica e nova para pesquisas direcionadas para a avaliação do agir educacional. [...] A polifonia constitutiva da linguagem e do ser humano faz com que as avaliações do trabalho do professor sejam feitas a partir de diferentes perspectivas, de diferentes lugares sociais e de diferentes critérios, o que aponta para a multiplicidade de interferências sobre o trabalho desse profissional professor, a quem é solicitado, implícita ou explicitamente, que atenda a critérios de avaliação múltiplos e quase sempre conflituosos.

Utilizando o termo da Clínica da Atividade, Perez (2013, p. 130) explica que o diário pode se configurar como um instrumento valioso para dar acesso ao *trabalho real* do professor, que se refere não apenas ao trabalho prescrito e realizado, mas ao que foi suspenso, modificado, impedido, imprevisto, etc.

Especificamente quanto ao gênero relato, Rios-Registro (2011, p. 230) esclarece que é "*no* e *por meio* desse gênero que vão sendo construídas e reconstruídas as representações, interpretações e ressignificações dos eventos passados, criando-se um espaço de tomada de consciência, possibilitando o desenvolvimento e viabilizando diferentes modos de agir".

Corroborando essa percepção, Mariano, Diniz e Tancredi (2007, p. 48) explicam que "por meio dos relatos, [...] viabilizam-se conhecimentos que falam sobre as imagens, os saberes e os fazeres, conhecimentos que falam das identidades assumidas e transformadas que vão se colocando na vida pessoal e profissional."

Dessa forma, tanto os diários como os relatos de experiência se constituem como um espaço legítimo do dizer autoral dos sujeitos produtores (as professoras formadoras, no caso desta pesquisa) com o caráter híbrido, dialógico e polifônico (Bakhtin, 2003) da escrita memorialística. Nesse sentido, o instrumento – relato de experiência reflexivo – assemelha-se à narrativa de experiência (Prado; Damasceno, 2007) ou à narrativa de vida (Josso 2004). Quanto à primeira, Prado e Damasceno (2007) argumentam que ela possibilita o "encontro de problematizações. Encontro de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da ressignificação de experiência, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente" (Prado; Damasceno, 2007, p. 23).

Já quanto à narrativa de vida, Josso (2004, p. 60) afirma que:

> em sua produção, entra em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. [...] O processo auto-reflexivo necessário a produção desse gênero textual obriga o sujeito a um olhar retrospectivo e prospectivo, a uma atividade de sócio-histórico-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos

> referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade.

Corroborando as ideias de Josso (2004) e as de Prado e Damasceno (2007), defendemos que os diários e/ou relatos de experiência reflexivos ou ainda os registros reflexivos (Pontes, 2007) sobre a prática pedagógica, assim como as narrativas de vida ou de experiências profissionais, pertencem ao gênero memorialístico. A reconstrução dos eventos pelo tempo cronológico, tanto nas narrativas de vida/experiência quanto nos diários e/ou relatos/registro de experiência, é parte integrante da organização da experiência.

Reis (2009, s.p.) explica, alicerçada em De Fina (2003), que nas narrações, de forma geral, as histórias podem ser contadas para divertir, informar, acusar e, também, argumentar. A pesquisadora ainda esclarece (Reis, 2009, s.p.) que tais histórias podem ser contadas "para justificar ações e posicionamentos, para construir o sentido de nossa ação no mundo tanto para nós mesmos quanto para os outros, para reconstruir o significado do passado ante a nossa perspectiva do presente, baseada na análise que podemos fazer dos contextos em que nos encontramos inseridos". Nesse viés, para Reis (2009, s.p.), "a composição discursiva do gênero memorialístico se assemelha mais a uma construção argumentativa e avaliativa do que propriamente narrativa". E é esta, justamente, a ação de linguagem que visamos a desencadear (argumentação e avaliação) nas formadoras quando propusemos que elas redigissem/produzissem um relato sobre sua experiência docente no contexto investigado adicionando o termo "reflexivo".

Em relação ao papel do discurso, apoiada em Bakthin (2003), Reis (2009, s. p.) ainda explica que

> no discurso presente nas narrativas de vida, podemos brevemente perceber que as narradoras constroem múltiplos posicionamentos pessoais, profissionais e de outros personagens para recompor a trajetória de vida profissional, através do gênero memorialístico, por si só caracterizado por uma riqueza de possibilidades discursivas que permite às narradoras produzirem diversos efeitos discursivos, tanto com reflexo para elas próprias, que podem refletir sobre o caminho percorrido, reconstruindo suas histórias a partir de escolhas discursivas específicas, que produzem

> efeitos específicos nos leitores/interactantes, como também em seu caráter formador, permitindo que as autoras rememorem e reconstruam os significados e sentidos desta trajetória na temporalidade e espacialidade situadas do discurso.

A pesquisadora chama ainda a atenção para o fato de que, na produção desse gênero, e nós acrescentaríamos aqui, como na produção de qualquer texto, seus produtores "não somente observam um determinado objeto ou sua situação de mundo sob determinado ponto de vista, mas também constroem as expressões de como desejam que esse objeto seja interpretado" (REIS, 2009, s. p.).

Portanto, de forma geral, os textos que pertencem ao gênero memorialístico, sejam eles narrações de experiência ou de vida, diários ou relatos de experiência "reflexivos", exercem a função de gêneros catalisadores, promovendo e orientando articulações e ressignificações (Signorini, 2005) referentes à constituição da identidade pessoal e, também, profissional dos agentes-produtores dos textos. Eles "possibilitam, a seus produtores, um processo de ressignificação da experiência, retomada e construção de sentidos, reflexão e revisitação da prática através de um olhar perspectivizado na direção do presente para o passado de suas práxis" (Reis, 2009).

Entretanto, Zabalza (1994) alerta os pesquisadores que se apoiam em instrumentos para a geração de dados sobre o trabalho por meio da escrita memorialística da necessidade de orientar seus participantes para que eles contemplem em seus registros/textos as dimensões referenciais relativas às tarefas realizadas, e as expressivas, relativas às suas impressões.

Devido a essa ressalva de Zabalza (1994), adicionada à manifestação de insegurança das participantes desta pesquisa em relação aos temas que, supostamente, elas "deveriam" abordar quando da produção de seus relatos de experiência reflexivos, optamos por direcionar, de certa forma, a produção desses textos. Assim, informamos, tanto informalmente como por correio eletrônico, que o enfoque, na produção do relato, deveria ser em fato(s) marcante(s) da experiência do participante no contexto investigado, assim como em suas

considerações/reflexões sobre possíveis alterações (ou sobre a manutenção) de suas práticas.

3.4 Procedimentos de análise de dados na perspectiva do ISD

Embora a proposta do ISD seja para se analisarem tanto os elementos que constituem o contexto sociointeracional de produção como aqueles constitutivos das três camadas ou níveis do folhado textual – nível organizacional, enunciativo e semântico e seus respectivos elementos, neste artigo restringir-nos-emos a detalhar exclusivamente aqueles elementos que foram necessários para explorar uma das temáticas propostas para os artigos que compõem este livro, qual seja: narrativas de experiência com avaliações sobre a prática docente em cursos de Letras. Assim, passamos a expor e detalhar recortes dos elementos/procedimentos/fatores que foram considerados na análise tanto do contexto sociointeracional de produção quanto na análise linguístico-discursiva do texto propriamente dito.

3.4.1 O nível organizacional: detecção dos constituintes da infraestrutura textual

Para detecção dos constituintes da infraestrutura textual, determinados elementos que organizam o texto devem ser considerados, dentre eles: o plano geral/global dos textos. Nesta etapa da análise, consideram-se as características globais do texto tanto no que se refere a aspectos visuais (títulos e subtítulos, subdivisões) quanto aos que estão interligados com a organização do planejamento geral do conteúdo temático. Já no nível da organização temática, consideram-se os conteúdos temáticos mobilizados nos textos, procurando identificar temas e subtemas que reincidem, bem como as "representações construídas pelo agente produtor" (Bronckart, 1999/2003/2007/2009, p. 119) neles manifestadas. Tais representações se constituem em conhecimentos adquiridos que se relacionam com a experiência e o nível de desenvolvimento do agente produtor, armazenando-se e organizando-se em sua memória antes mesmo da ação de linguagem. Portanto, a organização do planejamento geral do conteúdo temático é de natureza cognitiva e não linguística, podendo dar acesso aos aspectos subjetivos da ação de linguagem. Para definir os temas ou *segmentos de orientação*

temática (doravante SOT) e os subtemas ou *segmentos de tratamento temático* (doravante STT), buscam-se segmentos que, de um lado, introduzam um tema, e, de outro, como esse segmento é "tratado", reformulado, questionado, particularizado, exemplificado ou enfatizado. (Bulea, 2010, p. 90); e a forma como cada tema (ou SOT) é desenvolvido.

34.2 A análise linguístico-discursiva: enfocando os SOT mobilizados nos relatos de experiência reflexivos

O procedimento de levantamento e codificação de SOT e STT possibilitou primeiramente a identificação de um total geral coletivo de 12 SOT que foram contabilizados nos relatos de experiência reflexivos da seguinte forma:

Quadro 3 – Percentuais de incidências coletivas de SOT mobilizados nos sete (7) relatos de experiência reflexivos

Codificação de SOT	FORMADORAS							Total Coletivo de menções	Percentual Coletivo de menções
	A	B	C	D	F	G	H		
1- Sentimentos das formadoras	-	x	x	x	-	x	-	4	57,14%
2- Avaliações da formadora	x	x	x	x	x	x	x	7	100%
3- Avaliação de outrem sobre o desenvolvimento do trabalho educacional	x	x	x	x	-	x	-	5	71,42%
4- Desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional	x	x	x	x	x	x	-	6	85,71%
5- Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional	x	x	x	x	x	x	x	7	100%
6- O processo de produção relato de experiência reflexivo	-	-	x	-	-	-	x	2	28,57%
7- Dados pessoais/profissionais da formadora	x	-	x	x	x	x	-	5	71,42%
8- Contexto de atuação/ trabalho	x	-	-	-	-	x	-	2	28,57%
9 - A disciplina	x	-	x	x	x	x	x	6	85,71%
10 - Expectativas pessoais	-	-	-	x	-	-	-	1	14,28%
11- Atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos	x	x	x	-	x	x	x	6	85,71%
12 - Instrumentos didáticos-pedagógicos	x	x	x	-	x	x	-	5	71,42%

Fonte: As autoras.

Notas: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

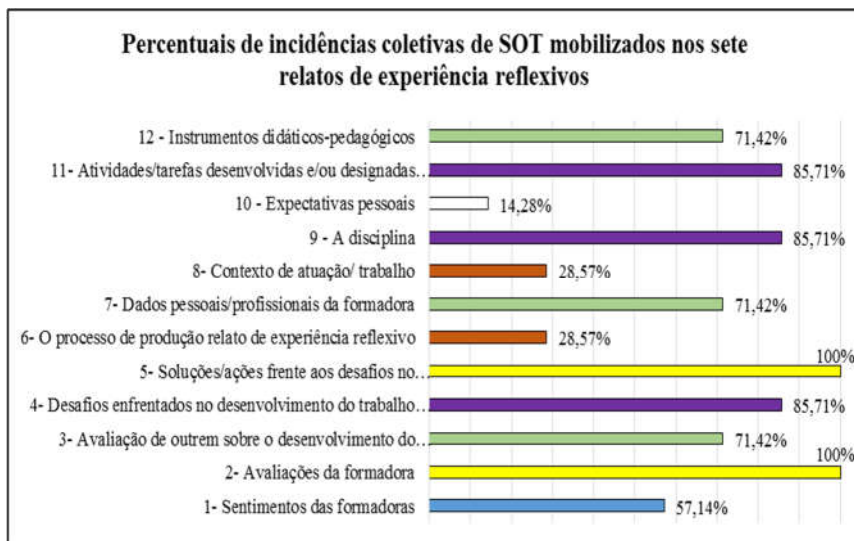
Foi possível identificar, por meio dos números e percentuais de menção dos mesmos SOT, que eles apontam para convergências na compreensão do trabalho educacional.

Dessa forma, dentre os 12 SOT totais que foram mencionados, considerando coletivamente os textos produzidos, alguns deles se

sobressaíram pela sua ocorrência em todos os relatos (100%), como é o caso dos temas *Avaliações da formadora* (SOT 2) e *Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional* (SOT 5) em quase a totalidade dos textos, circunstância essa constatada quanto aos temas *Desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional; A disciplina; e Atividades/tarefas desenvolvidas e/ou designadas aos alunos* (respectivamente SOT 4, 9 e 11), que obtiveram um percentual de 85,71% das menções coletivas.

Os temas *Avaliação de outrem sobre o desenvolvimento do trabalho educacional*; *Dados pessoais/profissionais da formadora; e Instrumentos didático-pedagógicos* (respectivamente SOT 3, 7 e 12), por sua vez, foram contemplados também nos relatos por mais da metade do grupo de formadoras, totalizando 71,42%, assim como o tema *Sentimentos das formadoras* (SOT 1), que abrangeu 57,14% do coletivo.

Da mesma forma que houve alguns temas mencionados pela maioria das formadoras, outros parecem ter sido considerados menos importantes, conforme revela o levantamento do conjunto de SOT dos sete (7) textos produzidos. Essa menor relevância foi atribuída aos temas *Expectativas pessoais* (SOT 10); *Contexto de atuação/trabalho* (SOT 8); e *O processo de produção do relato de experiência reflexivo* (SOT 6), que se restringiram a menos da metade das menções, contabilizando 14,28%, (SOT 10) e 28,57% (SOT 8 e 6) de ocorrências nos textos produzidos, ou seja, foram mencionados por uma formadora (SOT 10), ou por duas (SOT 8 e 6) dentre as sete (7) participantes, como pode ser visualizado no Quadro 3. Essas afirmações podem também ser constatadas pela observação do Gráfico 1, a seguir, no qual sintetizo os percentuais de incidências coletivas de SOT mobilizados nos relatos das sete (7) formadoras, ilustrando os percentuais de cada um deles:

Gráfico 1 – Percentual de incidências coletivas de SOT mobilizados nos sete (7) relatos de experiência reflexivos

Fonte: As autoras.

Nota: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Ainda, observando tanto o Quadro 3 quanto o Gráfico 1, esclarecemos que representamos com a cor amarela os SOT mobilizados unanimemente por todo o corpo docente (SOT 2 e 5), com a cor roxa os segundos SOT mais recorrentes (4, 9 e 11), e nas cores verde, azul, laranja e branca ilustramos os percentuais partindo dos mais citados no coletivo dos textos para os SOT menos abordados.

Retomando o Gráfico 1, assim como a última coluna vertical do Quadro 3, que contém o percentual coletivo de abordagem dos SOT, e constatando que o maior percentual incide sobre os SOT 2 e 5 (100%); imediatamente seguidos dos SOT 4, 9 e 11 (85,71%); do SOT 3, 7 e 12 (com 71,42% das menções), e, finalmente do SOT 1 (57,14%), entendemos que esse cenário corresponde ao posicionamento do grupo de formadoras em relação ao eixo temático proposto pelas pesquisadoras, ou seja, relatar e refletir sobre (um) fato(s) marcante(s) na experiência vivenciada. O levantamento dos SOT que constituíram os textos permitiu acessar informações referentes ao objetivo geral desta pesquisa, que é o de

analisar como formadoras de um curso de licenciatura em Letras/Inglês compreendem seu trabalho no contexto de formação inicial.

Assim, fazendo uma síntese geral do percentual coletivo de SOT mobilizados nesses sete (7) relatos, percebemos que ao abordar o(s) fatos marcante(s) em suas experiências na turma, cada uma das formadoras discorreu sobre *suas avaliações*/reflexões (SOT 2), sobre as práticas possíveis considerando a sua própria condição de *formação acadêmica e experiência profissional* (SOT 7) em relação à *disciplina* ministrada (SOT 9). Essas avaliações desencadearam determinadas *ações* (SOT 5) que, à medida que foram sendo executadas, encontraram ou não determinadas *barreiras* (SOT 4). Ao se depararem com possíveis desafios (SOT 4), novas avaliações/reflexões (SOT 2) foram efetuadas e novas soluções realizadas/propostas (SOT 5), sendo designadas determinadas tarefas/atividades aos alunos-professores (SOT 11) cujo desenvolvimento foi possibilitado/facilitado pela escolha de determinados recursos para o agir – instrumentos didático-pedagógicos (SOT 12). A maioria das formadoras (71,42%) optou por apresentar não exclusivamente as suas avaliações/pessoais, mas igualmente as *avaliações sobre o trabalho educacional na voz de outrem* (SOT 3), demonstrando a relevância destas no exercício da docência. Novos desafios (SOT 4) emergem a partir das colocações/vozes desses "outros personagens" (SOT 3), realimentando esse ciclo contínuo do trabalho das formadoras (avaliação e/ou reflexão/ação/desafio...). Diante desse ciclo, pouco mais da metade das formadoras (57,14%) trata, em seus relatos de experiência reflexivos, também de seus sentimentos em relação ao trabalho realizado (SOT 1), podendo estes serem de satisfação ou de frustração.

Figura 1 – Cadeia de SOT mobilizados nos sete (7) relatos de experiência reflexivos

Fonte: As autoras.
Nota: Elaborado a partir de dados gerados por meio dos relatos de experiência reflexivos.

De forma geral, esse levantamento de SOT nos textos produzidos pelas formadoras acerca de seu trabalho no contexto de formação inicial de professores de Letras Inglês, confirmou elementos constitutivos do trabalho do professor propostos por Machado (2007), juntamente com o precursor da perspectiva do ISD – Bronckart (1999/2003/2007/2009; 2004) e com estudiosos das Ciências do Trabalho – Clot (1999/2006) e Amigues (2004). Os SOT desenvolvidos no coletivo dos sete (7) textos revelaram a complexidade do trabalho docente como uma atividade situada, sobretudo, pelas menções de mudanças de procedimentos ou de atividades/instrumentos didático-pedagógicos (SOT 5 – STT5B2), tanto pessoal (SOT 1) quanto impessoal, prefigurada (SOT 9), instrumentada (SOT 12), interacional (SOT 4/SOT 5), interpessoal (SOT 5), conflituosa (SOT 1 e SOT 4) e que pode ser fonte de aprendizagem, considerando-se as (re)ações desencadeadas (SOT 5).

O levantamento dos SOT mais mencionados apontou, ainda, que tais elementos constitutivos do trabalho educacional seriam constantemente perpassados por reflexões/avaliações. Assim, foi possível perceber que as formadoras exercem seu trabalho inseridas em uma rede de relações

sociais que acontecem dentro de um determinado contexto sócio-histórico, bem como de um sistema educacional e de um sistema de ensino específicos (determinantes externos de seu trabalho educacional – plano motivacional, conforme Bronckart e Machado, 2004) e que, ao optar por determinados instrumentos para organizar um meio que possibilitasse a aprendizagem de conteúdos disciplinares e capacidades docentes (plano intencional e recursos para o agir – Bronckart e Machado, 2004), seu trabalho passa por uma autoavaliação constante, assim como pela avaliação de outrem (reiterando as relações sociais), gerando, por vezes, diante das dificuldades ocorridas, a necessidade de (re)direcionar o processo de ensino/aprendizagem tornando-se o trabalho educacional esse circuito permanente. Tal ciclo está estreitamente relacionado ao movimento em espiral proposto por Vygotsky (1989) no processo de desenvolvimento do indivíduo e ao materialismo histórico-dialético de Marx. Isso porque as formadoras, ao tentarem realizar seu trabalho, encontram barreiras (contradições) que as fazem retroceder para refletir no sentido de compreender as adversidades e, ao mesmo tempo, de pensar em ações para transpô-las.

3.4.3 Avaliações sobre o trabalho educacional na voz das formadoras: enfocando os STT do SOT 2

No SOT 2 – Avaliações sobre o trabalho educacional na voz das formadoras – foram mobilizados sete (7) STT relativos a avaliações tecidas pelas formadoras sobre o desenvolvimento de seu próprio trabalho educacional, conforme sintetizamos no Quadro 4.

Quadro 4 – Categorização de STT do SOT 2 em grupos e subgrupos, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivos de menções

SOT 2: Avaliações da formadora				
STT	2 Grupos			
	NEGATIVAS	POSITIVAS		
3 subgrupos	Atuação, procedimentos/ instrumentos		Desenvolvimento/participação dos alunos-professores	
Códigos	A	A	B	
Subdivisão em códigos	2A1, 2A2	2A3, 2A4	2B2, 2B5,2B6	
Total de STT	2	2	3	9
Percentual coletivo de menções	42,85%	71,42%	42, 85%	100 %

Fonte: As autoras.
Nota: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Como pode ser observado no Quadro 4, as avaliações das formadoras foram segmentadas em sete (7) STT e por nós distribuídas em dois grupos maiores: avaliações negativas e avaliações positivas. Dentre as avaliações de cunho ora negativo (STT 2A1, 2A2), ora positivo (STT 2A3, 2A4), encontram-se aquelas relacionadas no subgrupo A, ou seja, aquelas associadas aos resultados dos procedimentos e/ou instrumentos utilizados pelas formadoras no desenvolvimento de seu trabalho educacional. Já as avaliações exclusivamente de cunho positivo referem-se aos subgrupos B, ou seja, ao trabalho da(s) formadora(s) de forma geral.

Chamamos a atenção do leitor para a linha final horizontal que compõe o Quadro 4 no que concerne ao maior número de avaliações positivas (duas do subgrupo A adicionada a três do subgrupo B) em relação às negativas (apenas duas do subgrupo A). Nesse sentido, enfatizamos que as avaliações negativas, a princípio, ocorreram somente no Grupo A, ou seja, houve avaliações negativas apenas em relação aos resultados dos procedimentos e/ou instrumentos utilizados pelas formadoras. No entanto, no que se refere ao desenvolvimento ou à participação dos alunos-professores, se contrastarmos tais dados positivos expostos por meio dos STT do SOT 2 com o levantamento dos desafios mobilizados nos STT do SOT 4, conforme explicitado por Silva, Corrêa e Cristovão (2015), veremos que essa positividade (constatada por meio dos STT do SOT 2) é proveniente das avaliações finais das formadoras (STT do SOT 2 grupo B) mediante o trabalho desenvolvido ao longo da experiência.

No Quadro 5, a seguir, retomamos os STT e códigos do SOT 4, já discutidos em Silva, Corrêa e Cristovão (2015), para melhor compreensão desse comparativo:

Quadro 5 – STT pertencentes ao Grupo A do SOT 4

SOT 4 Desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional	
Grupo A: Provenientes dos próprios alunos	
4A) Atitudes negativas ou objetivos diversificados:	**4Aa) deficiências de saberes mínimos**
4A1,4A2,4A3, 4A4,4A5,4A6,4A7,4A8,4A9	4Aa1, 4Aa2, 4Aa3, 4Aa4,4 Aa5
Total de STT: 9	**Total de STT: 5**

Fonte: As autoras.

Nota: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Se considerarmos que os desafios e/ou dificuldades foram provenientes de "avaliações implícitas das formadoras" quanto às atitudes negativas dos alunos-professores (totalizando 9 STT: 4A1, 4A2, 4A3, 4A4, 4A5, 4A6, 4A7,4A8, 4A9), ou ainda de deficiências de saberes mínimos por parte destes (totalizando 5 STT: 4Aa1, 4Aa2, 4Aa3, 4Aa4,4 Aa5), podemos contabilizar mais avaliações negativas do que positivas com relação aos STT do grupo B mobilizados no SOT 2 (totalizando 3 STT: 2B2, 2B5, 2B6).

Assim, embora explicitamente as formadoras tenham mobilizado avaliações positivas sobre o coletivo de alunos-professores nos STT do SOT 2, implicitamente, ao refletir sobre os desafios de sua experiência e mobilizá-los nos STT do SOT 4, observamos pelo menos 14 aspectos negativos com relação a esse mesmo coletivo de alunos-professores enunciados/avaliados como fatores complicadores no desenvolvimento do trabalho educacional das formadoras, conforme já discorremos quando tratamos desses STT do SOT 4 em Silva, Corrêa e Cristovão (2015). Dessa forma, à medida que elucidamos em nossa tese quando das análises dos STT do SOT 5, são as soluções/ações das formadoras que resultaram na mobilização dessas avaliações positivas dos alunos-professores nos STT do SOT 2.

Retomando o levantamento apresentado no Quadro 5, ressaltamos que, embora 100% das formadoras tenha desenvolvido o SOT 2, os STT que o constituem pertencentes ao Grupo A – *Atuação/procedimentos/instrumentos* (considerando-se avaliações negativas e positivas) – são os únicos explorados pelo coletivo das formadoras, ficando o Grupo B com apenas 42,85% (*Desenvolvimento*/*participação dos alunos-professores*) de menções pelo corpo docente.

Para facilitar o acompanhamento desses números totais e respectivos percentuais, e para possibilitar o acesso às codificações e categorizações dos STT, assim como às respectivas incidências e recorrências de STT tanto em nível individual quanto coletivo mobilizadas nos relatos das formadoras, apresentamos, em três quadros distintos, um melhor detalhamento do SOT 2 e seus sete (7) STT correspondentes.

Assim, num primeiro momento, iniciamos a apresentação dos STT que constituem o Grupo 1 (avaliações positivas) e o Grupo 2, subgrupo 2A (avaliações negativas), ambos referentes aos resultados da

atuação/procedimentos/instrumentos utilizados pelas formadoras, conforme o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Descrição de STT do SOT 2 dos grupos 1 e 2, subgrupo 2A, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivos de menções

SOT 2: AVALIAÇÕES DA FORMADORA								**100%**
Grupo 1: NEGATIVAS								**3 (42,85%)**
Subgrupo 2A Resultados de sua atuação/procedimentos/ instrumentos utilizados: 2 STT	**Quantidade geral e percentual de formadoras a mencioná-los**							**3 (42,85%)**
STT	**Omissões e quantidade de menções individuais**							
	FORMADORAS							
	A	**B**	**C**	**D**	**F**	**G**	**H**	**N. de form.**
2A1) Totalmente negativa	2x	-	-	-	-	1x	-	2
2A2) Parcialmente negativa	-	1x	-	-	-	1x	-	2
Grupo 2: POSITIVAS								**5 (71,42%)**
Subgrupo 2ª Resultados de sua atuação/procedimentos/ instrumentos utilizados: 2 STT	**Quantidade geral e percentual de formadoras a mencioná-los**							**5 (71,42%)**
STT	**Omissões e quantidade de menções individuais**							
	FORMADORAS							**N. de form.**
	A	**B**	**C**	**D**	**F**	**G**	**H**	
2A3) Totalmente positiva	2x	-	1x	2x	3x	-	1x	5

Fonte: As autoras.

Nota: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Com base no levantamento exposto no Quadro 6, foi possível constatar com relação aos STT mobilizados no Grupo 1 (avaliações de cunho negativo) e no Grupo 2 (avaliações de cunho positivo) referentes ao Subgrupo 2A – avaliação de resultados de procedimentos e/ou instrumentos adotados pelas formadoras em sua experiência na turma em questão – que 28,57%, ou duas (2) formadoras (B e G), restringiram-se a esboçar apenas avaliações negativas ou parcialmente negativas e, por outro lado, mais da metade (4, ou 57,14%) das formadoras esboçou apenas avaliações totalmente positivas (formadoras C, D, F, H). Finalmente, a única formadora participante a mobilizar tanto avaliações de cunho negativo quanto positivo foi a formadora A (14,28%).

Assim, em relação a esses dados, salientamos que avaliações negativas foram mobilizadas pelas formadoras A, B e G. que atuam em disciplinas cujo enfoque principal está no desenvolvimento de

competências/habilidades linguísticas em Língua Inglesa (LI) (Oficina de Leitura e Produção Escrita em LI, Gramática e Léxico de LI e Literaturas de LI – II, respectivamente). Esse fato reforça ainda mais o que já mencionamos em relação aos STT mobilizados no SOT 4 e que também serão reforçados nos STT do SOT 5, qual seja, a preocupação/o desafio de encontrar procedimentos e/ou instrumentos que auxiliem as formadoras a sanar as dificuldades/deficiências dos alunos professores no que concerne às suas habilidades linguísticas tanto na língua alvo (LI) quanto em LM, conforme excertos dos relatos de experiência reflexivos que transcrevemos a seguir:

> ***A:*** *As a general feedback, including exam data and their productions* ***I could verify the group's low experience with reading, both in their own language and, even worse, in what comes to English****.* (Linhas 137 a 139 – relatos originais/APÊNDICE C1).
>
> ***B:*** *E aí começaram as reclamações:* ***você está falando tudo em inglês e não entendemos, você está explicando de um jeito que não entendemos [...]*** (Linhas 5-6 – relatos originais/APÊNDICE C1).
>
> ***G: Além do nível linguístico do grupo ser muito baixo, o background em relação a poesia, a versificação e a análise poética é praticamente inexistente****.* (Linhas 22 a 23 – relatos originais/APÊNDICE C1).

Esses excertos, provenientes dos relatos de experiência reflexivos das formadoras A, B e G, enfatizam a preocupação que desencadeou a busca de procedimentos e/ou instrumentos e, muitas vezes, a avaliação negativa de alguns dos resultados alcançados por meio das iniciativas suscitadas.

Ainda contemplando os dados apresentados no Quadro 6, chamamos a atenção também para o fato de que dentre as sete (7) formadoras participantes, mais da metade (57,14%) avalia o seu próprio trabalho com um saldo totalmente positivo – as formadoras C, D, F e H, responsáveis, respectivamente, por ministrar as disciplinas de Introdução à Linguística, Literaturas de LI-I, Inclusão na Educação e Psicologia da Educação. Ou seja, se as avaliações negativas (Grupo 2A) são esboçadas por formadoras que em quase sua totalidade ministram disciplinas

voltadas para o desenvolvimento de competências linguísticas, as avaliações totalmente positivas, por outro lado, são evidenciadas por formadoras que atuam majoritariamente em disciplinas que enfatizam os saberes pedagógicos e/ou conceitos teóricos necessários à atividade docente (formadoras C, F e H, com exceção da formadora D). Nesse caso, defendemos que essa exceção (formadora D) pode ser atribuída ao contexto sociointeracional de produção dos textos, em virtude de a formadora D ser a única que, explicitamente, por meio do SOT 10 (*Expectativas pessoais*), expõe a sua expectativa de compor futuramente o quadro de professoras efetivas que atuam no contexto investigado. É fundamental considerar, quanto ao contexto sociointeracional, que todas as outras formadoras a esboçar avaliações totalmente positivas referentes ao Grupo 2, Subgrupo 2A, são formadoras que estavam em seu primeiro ano de atuação na IES/I no momento de geração de dados, seja como colaboradoras (formadora H) ou como efetivas (formadoras C e F).

Estabelecendo ainda uma confrontação entre tais avaliações mobilizadas pelos STT do SOT 2 e aquelas mobilizadas pela formadora F (no SOT 5/STT E1) e pela formadora D (no SOT 10, STT B), constatamos que ambas, além de avaliarem positivamente seu trabalho, também apontam que as melhorias/soluções para os desafios na formação inicial dos alunos-professores seriam resultado de atos externos e/ou institucionais, isto é, suas ações em prol da melhoria são diretamente dependentes de ações externas anteriores ao desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

A formadora F, em particular, parece evidenciar esse aspecto pela menção explícita mobilizada no STT 5E1 (*aumento da carga horária da disciplina para maior e melhor aprofundamento das questões práticas*), ou melhor, seu trabalho como formadora poderia ser melhor efetuado se houvesse um aumento da carga horária da disciplina para que ela pudesse desenvolver outras ações necessárias que não as já desenvolvidas na experiência relatada, conforme detalha Corrêa (2015) quando da apresentação dos STT dos SOT 5 (*Soluções/ações frente aos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional*).

Já a formadora D, implicitamente, também relaciona sua melhor atuação como formadora pela menção do STT 10B (SOT 10) no que se refere à expectativa da formadora em atuar em cursos de licenciatura em

disciplinas diretamente relacionadas à experiência e formação específicas. Portanto, para essa formadora, aparentemente caberia aos gestores do curso atribuir aulas conforme a formação e experiência dos professores para que uma formação inicial mais adequada fosse propiciada aos alunos-professores.

Saliento que não questionamos aqui o fato dessas questões quanto à matriz curricular (levantadas pela formadora F) ou institucionais (evidenciadas pela formadora D), no que se refere à distribuição das aulas a professores que possuem formação específica para atuarem na disciplina, não serem pontos que necessitem ser debatidos pelo coletivo de formadores em prol de uma formação inicial de professores mais compatível. Apenas deduzimos que as formadoras não atribuíram, às suas próprias ações, avaliações negativas devido a esse posicionamento preliminar. Assim, as formadoras D e F revelaram, por meio do STT 2A3 do SOT 2, estarem bastante satisfeitas com o resultado final dos procedimentos e/ou instrumentos por elas utilizados no processo de formação inicial dos alunos-professores mediante as circunstâncias impostas para o desenvolvimento de seu trabalho.

Quanto à formadora C, é importante ressaltar que, embora ela tenha esboçado uma avaliação final totalmente positiva de seus procedimentos, tal qual as formadoras D, F e H, em contrapartida, essa formadora (C) também revela ter enfrentado, tanto quanto as formadoras *A, B, E* e *G*, a resistência dos alunos a seus procedimentos, conforme análises anteriormente apresentadas em relação ao SOT 4 – STT 4A1. Assim, entendemos que um momento para o compartilhamento de dificuldades/desafios e as respectivas "soluções" encontradas talvez pudessem auxiliar o corpo docente a traçar caminhos que facilitassem e/ou aprimorassem as ações já postas em prática ou ainda a serem desenvolvidas.

Realizados os comentários sobre os STT pertencentes aos grupos 1 e 2 Subgrupo 2A do SOT 2, passamos a abordar as avaliações tecidas pelas formadoras quanto ao Grupo 2, Subgrupo 2B, ou seja, sobre as *avaliações positivas das formadoras sobre o seu trabalho frente ao desenvolvimento dos alunos-professores facilitado pela participação/interação.*

Quadro 7 – Descrição de STT do SOT 2 do Grupo 2, Subgrupo 2B, respectivas codificações, quantidades totais e percentuais coletivos de menções

SOT 2: AVALIAÇÕES DA FORMADORA								100%
Grupo 2								
Subgrupo 2B: 3 STT Desenvolvimento/interação dos alunos, POSITIVA DEVIDO:	Quantidade geral e percentual de formadoras a mencioná-los							3 (42,85%)
STT	Omissões e quantidade de menções individuais							Nº de form.
	FORMADORAS							
	A	B	C	D	F	G	H	
2B2) interação ocorrida entre os próprios alunos	-	1x	-	-	1x	-	-	2
2B5) interação ocorrida entre os próprios alunos e entre os alunos e a formadora	-	-	-	-	-	-	1x	1
2B6) desenvolvimento alcançado pelos alunos ao estabelecer conexões entre a teoria e a prática	-	-	-	-	-	-	1x	1

Fonte: As autoras.

Nota: Elaborado a partir dos dados gerados pelos relatos de experiência reflexivos.

Nesse grupo, conforme exposto no Quadro 7, apenas 42,85% (as formadoras B, F e H) mencionou suas avaliações positivas. Percebemos, portanto, que essas três formadoras vinculam a avaliação positiva de seu trabalho ao grau de participação/interação dos alunos-professores (STT 2B2), enquanto somente uma delas (formadora H) também reforça essa avaliação por meio da interação tanto entre ela e os alunos-professores quanto entre os próprios alunos (STT 2B5) e, ainda, pelo fato de os alunos terem conseguido estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos abordados na disciplina e a prática (STT 2B6) ao realizarem as atividades delineadas para o desenvolvimento de capacidades docentes. Ressaltamos que essas mesmas formadoras (exceto a formadora B) não mobilizaram o STT 4A1 (*Resistência/incompreensão dos alunos quanto aos procedimentos/instrumentos didáticos-pedagógicos adotados pela formadora*) referente aos desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho educacional (SOT 4). Ou seja, parece que quando não houve resistências dos alunos-professores em relação aos procedimentos/atividades propostas pelas formadoras, a avaliação final do trabalho educacional foi positiva, pelo menos no que se refere a aspectos relativos ao desenvolvimento propiciado pela participação/interação em sala de aula. Consequentemente, concluímos que a resistência foi um fator impeditivo da maior participação/interação dos alunos.

Além disso, destacamos que exatamente a formadora B que, por um lado, expressou avaliações positivas quanto aos procedimentos utilizados em virtude da participação/interesse dos alunos (STT 2B2), por outro, também mobilizou o STT 4A1 (*Resistência/incompreensão dos alunos quanto aos procedimentos/instrumentos didáticos-pedagógicos adotados pela formadora*) no relato de experiência reflexivo, neutralizando, de certa forma, as avaliações favoráveis.

Apesar da construção da imagem negativa dos alunos-professores ser mais marcada nos textos produzidos pela formadora B, ela é perceptível também em quase todos os relatos de experiência reflexivos por meio de escolhas lexicais que as formadoras fazem para referenciá-los, seja pelas atitudes negativas de parte ou da maioria da turma, seja pela deficiência de saberes mínimos, ou por ambos os fatos, conforme já discorremos quando das análises dos STT 4A1, 4Aa1 e 4Aa2 referentes ao SOT 4.

Assim, as formadoras parecem procurar evidenciar aos receptores destinatários que, à primeira vista, o trabalho educacional seria relativamente "fácil" de ser desenvolvido, mas à medida que se colocam em prática as prescrições é que verdadeiramente se conhecem os entraves do fazer educacional (STT do Grupo A do SOT 4).

4. Considerações finais

Tendo em vista o objetivo de ampliar a compreensão do trabalho de formadores por intermédio da análise de textos produzidos por professores formadores sobre o trabalho educacional, procuramos investigar, por meio da análise de relatos de experiência reflexivos produzidos por formadores, o(s) fato(s) marcante(s) de sua experiência no contexto investigado, assim como suas considerações/reflexões sobre possíveis alterações (ou a manutenção) de suas práticas. Com base no levantamento de doze SOT ou temas, pudemos identificar, em 100% dos relatos, as soluções/ações diante dos desafios no desenvolvimento do trabalho educacional. Outro SOT com 100% de menção referia-se às avaliações tanto positivas quanto negativas de algum(ns) aspecto(s) de seu trabalho.

Em relação às avaliações, percebemos, por um lado, que as avaliações negativas (Grupo 2A) eram abordadas por formadoras que trabalhavam com disciplinas de língua, ao passo que as avaliações positivas eram evidenciadas por formadoras que atuavam em disciplinas reconhecidas como de formação. Essa distinção nos levou a relacionar essa avaliação com o desafio/ a preocupação expresso(a) pelas participantes de encontrar procedimentos e/ou instrumentos que auxiliassem as formadoras a sanar as dificuldades/deficiências dos alunos professores no que se referia às suas habilidades linguísticas tanto na língua alvo (LI) quanto em LM. Essa relação nos remete a problematizar a formação construída por esses alunos ao longo da Educação Básica. Parece-nos crucial trabalhar em prol da qualidade da educação nos anos iniciais e anteriores ao Ensino Superior como condição para o desenvolvimento de competências profissionais pertinentes e relevantes para o exercício em seu *métier*.

Por outro lado, as avaliações também deixam vislumbrar que os formadores concebem a formação como um caminho de mão dupla cuja fluidez demanda participação ativa de todas as partes, ou seja, da instituição; dos formadores; dos alunos; da esfera educacional no contexto local, regional e nacional; dos instrumentos mediadores e dos objetos de ensino e aprendizagem. Desse modo, nossa participação em uma atividade promove condições para a construção de sentidos por meio das ações linguageiras e das relações e interações com outrem. Para isso, conforme defende Silva (2004), são necessárias atitudes de engajamento, problematização e conhecimento partilhado.

Com base nessas atitudes necessárias e na reflexão proposta pela coletânea de abordar projetos políticos pedagógicos para os cursos de Letras, defendemos que estes devem promover espaços diversificados para a formação do professor, concebido como professor-pesquisador com atividades que atravessem o currículo proposto estabelecendo dialeticamente a relação teoria e prática, consoante ao que assevera Real (2012).

5. Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho:* uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 37-53.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-326.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um Interacionismo Sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007/2009.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Tradução de MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos*: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. 325 p.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueiredo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Série Ideias Sobre Linguagem). 175 p.

BUTTLER, D. B. *A imagem esfacelada do professor*: um estudo em textos de revistas. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 1999/2006.

CORRÊA, F. P. P. *Perspectivas de professoras formadoras sobre seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial em Letras/Inglês*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE*: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L; FERNANDEZ, C. M. Identificação do movimento de organização temática do discurso oral. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (orgs.). *Visibilizar a Linguística Aplicada*: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 1, 2014. p. 131-153.

DE FINA, A. *Identity in narrative*: A study of immigrant discourse. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003.

ELIAS, L. M. Como escrever um bom Relato de Experiência em "Implantação de Sistema de Informações de Custos no setor público" Comunicação Oral. I Sempreg-CQ – Seminário regional de informação de custos e qualidade do Gasto no setor público. Auditório da FIEPA, Belém/PA, março de 2014. Disponível em: http://www.socialiris.org/gerenciador/imagem/arq53274b08b8ec8.pdf.Acesso em: ago. 2015.

FAÏTA, D. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho:* uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

FERNANDEZ, C. M.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o manual do professor de coleções didáticas de Língua Inglesa. *Raído*, Dourados, v. 6, n. 11, p. 97-114, jan./jun. 2012.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* Campinas: Mercado de Letras, 2003.

HUMBOLDT, W. Von. *Intoduction à l'uvre sur le kavi*. Paris: Seuil, 1835/1974.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUSADA, E. G. *Entre trabalho prescrito e realizado*: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras*: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo. 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. 325 p.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo:* questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, A. R. *Tributo à Professora Anna Rachel Machado.* In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 623-642, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n3/a10v12n3.pdf. Acesso em: 15 jul. 2015.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. e colaboradores: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TRADELLI, L. S. (orgs.). *Linguagem e educação*: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MARIANO, A. L. S.; DINIZ, J. A. R.; TANCREDI, R. M. S. P. O início da docência de uma professora considerada bem sucedida: apontamentos a partir de relatos orais. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 47-58, 2007. Disponível em: http://www.uepg.br/olhardeprofessor. Acesso em: 15 jul. 2015.

MATSUOKA, S. Para uma política de formação continuada: a formação do professor formador de professor. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., Campinas, 2012. Campinas: UNICAMP, 2012. livro 2, p. 001774-001784.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Tradução de Guareschi P. A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PEREZ, M. Escrevendo e construindo-se professora: reflexões sobre o trabalho docente em um diário dialogado na formação inicial. In: REICHMANN, C. L. (org.). *Diários reflexivos de professores de línguas*: ensinar, escrever, refazer-(se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 113-133.

PONTES, R. A. F. A autoria pedagógica na prática docente. In: Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores – A articulação dos saberes na sociedade atual: o papel do educador e sua formação, 9, 2007, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2007. p. 9-18.

PRADO, G. V. T.; DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. V. T. (org.). *Narrativas docentes*: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 15-28.

REAL, G. C. M. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 2, n. 5, p. 48-62, mai./ago. 2012.

REIS, C. M. B. A construção de identidades pessoais e profissionais em memoriais de formação: hibridização, polifonia e dialogia na escrita de professores em de formação continuada. In: SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – O Ensino em Foco, 5, 2009, Caxias do Sul. *Anais* [...], Rio Grande do Sul: UCS, 2009. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/a_construcao_de_identidades_pessoais_e_profissionais_em_memoriais_de.pdf. Acesso em: 15 jul. 2015.

RIOS-REGISTRO, E. S. As Representações que alunos-professores e formadores do cursos de Letras constroem sobre prescrição. In: CRISTOVÃO V. L. L. (org.). *Coleção:* Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 16, 2011. p. 209-226.

SAUJAT, F. *Ergonomie de l´activité enseignante et développement de l´experiénce professionnelle*. Thése pour le doctorat em Sciences de l´Education, 2002.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. IN: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho:* uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SIGNORINI, I. O relato autobiográfico na interação formador/formando. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. (org.). *Letramento e formação do professor*. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 96-123.

SILVA, A. A. P. *Trabalho docente:* um estudo de representação em textos do professor-formador acerca do papel da disciplina de língua inglesa no curso de Letras. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SILVA, A. A. P.; CORRÊA, F. P. P.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações de professores-formadores em textos produzidos sobre o seu trabalho. *Eutomia*, Recife, v. 15, n. 1, p. 338-357, jul. 2015.

SILVA, W. C. da. Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais. In: Célia Frazão Soares Linhares (org.). *Formação continuada de professores:* comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 113-132.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, M. Á. *Diários de Aula* – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

Capítulo 7

Investimentos no ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras da Universidade Federal do Ceará

Ana Célia Clementino Moura
Dannytza Serra Gomes

1. Introdução

Atualmente, a preocupação com a qualidade do ensino, com a postura profissional e com a sedimentação dos conhecimentos tem sido uma tônica tanto em cursos de formação inicial quanto em formações continuadas de professores, quer por parte dos gestores quer por parte de todos nós que atuamos nas disciplinas voltadas para o desenvolvimento das competências, atitudes e habilidades de que o nosso formando precisa para sentir-se e revelar-se um bom profissional do ensino.

Entendemos a formação de professores como um processo contínuo e organizado que ocorre de forma sistemática, com aprendizagem permanente, que contempla toda a carreira docente desde sua formação inicial. Considerar a formação como um processo significa aceitar, também, que não podemos dissociar formação pessoal e profissional.

Este trabalho tem por finalidade apresentar a formação de professores de Língua Portuguesa egressos do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. Essa formação, realizada durante todo o curso, se consolida dentro da Unidade de Teoria e Prática de Ensino.

Nosso estudo toma como base especialmente os pressupostos vygotskianos, para quem pensamento e ação devem sempre andar juntos, integrados entre si. Assim, nossa investigação leva em conta o pensamento do aluno-professor, nosso formando do curso de Letras da Universidade

Federal do Ceará, e suas formas de conceber o ensino, especialmente nos momentos de seus diversos estágios. Além de considerar relevante explicitar a concepção de ensino revelada pelos alunos, julgamos importante refletir, também, sobre o nosso papel na formação profissional desses alunos.

Dessa forma, nós nos deteremos em uma explanação sobre as práticas de ensino e as narrativas sobre a prática docente no curso de Letras da nossa IES. Apresentaremos um perfil da unidade e uma descrição das disciplinas que compõem a nossa oferta e os projetos de pesquisa e extensão vinculados à unidade.

Com base nas avaliações que realizamos com os alunos de várias das disciplinas cursadas por eles ao longo do ano em curso, 2016, empreendemos nossa reflexão acerca do nosso papel de formadores seguindo, conforme dissemos, os pressupostos de Vygotsky, ou seja, buscando construir o significado da prática, do estágio com base nas manifestações dos alunos.

Chamou-nos a atenção, especialmente, a disposição do estagiário para repensar e remodelar a prática escolar, a vontade de assumir o papel de mediador no processo de ensino, a percepção da importância do trabalho coletivo para a construção do conhecimento, a inquietude com a questão dos alunos que necessitam do atendimento especial e a compreensão de que sua valorização profissional está, em parte, associada ao seu desempenho e ao seu compromisso.

2. Foco no ensino: disciplinas da unidade

Na sociedade atual, a leitura e a escrita são práticas inevitáveis para a inserção do ser em uma dada esfera social, quer pública, quer privada, uma vez que nossa vida se organiza em torno do uso da língua. As práticas de leitura e escrita, portanto, estão presentes em todos os lugares sociais cumprindo as mais variadas finalidades, intenções. Na interação verbal, produzimos sentidos; inscrevemo-nos como usuários, falantes; assumimos posições diversas; provocamos riso, raiva, reflexões, enfim, agimos e reagimos sob os efeitos dos jogos de linguagem.

Vale destacar que qualquer ato de linguagem se realiza por meio de um determinado gênero discursivo (cf. Bakhtin, Marcuschi etc.) – escritas públicas que funcionam como documento (o dinheiro, o vale-transporte, a carteira de identidade), que servem como formas de divulgação de informações (os rótulos dos produtos, os avisos, as bulas de remédio, os manuais de instrução), que permitem o registro de compromissos assumidos entre as pessoas (os contratos), que viabilizam a interação à distância (chats, e-mails) etc. Nesse sentido, as práticas pessoais e interpessoais de leitura e escrita possibilitam que organizemos nosso cotidiano, fazendo com que nos entendamos, registremos, rememoremos vivências, com que nos transformemos.

Ora, ter clareza quanto à diversidade de usos e funções da escrita e da leitura é imperioso para a formação de um sujeito crítico, capaz de intervir na sua realidade, provocando mudanças consideráveis na ordem social. Assim, trabalhar os conhecimentos e as capacidades envolvidos na compreensão da língua e ter como foco a competência comunicativa em sala de aula implica fomentar a prática do letramento, isto é, garantir que o aprendiz saiba usar a escrita e a leitura de maneira satisfatória, atendendo às exigências do contexto enunciativo instaurado na interação verbal.

Devido à acentuada dificuldade tão comum em alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio em atividades que requeiram compreensão e produção de textos, nós, professores do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, vinculados à Unidade de Teoria e Prática de Ensino, planejamos e oferecemos subsídios aos professores para que desenvolvam diferentes atividades de leitura e produção de textos em suas atividades de ensino na escola. Assim, esperamos contribuir com a superação das dificuldades enfrentadas pelos professores e consequentemente pelos seus alunos, de forma a ajudar aqueles a tornarem estes mais proficientes em suas habilidades de leitura e escrita, não somente para as atividades escolares, mas, sobretudo, para outras práticas sociais cotidianas que garantem o pleno exercício da cidadania.

Como bem asseguram Souza e Monteiro-Plantin (2011, p. 130):

> De um modo geral, pretendemos formar indivíduos preocupados com o bem comum e ca-pazes de exercer plenamente sua cidadania. Indivíduos que, uma vez licenciados, possam atuar no magistério de forma crítica e reflexiva, fazendo uso da língua e da literatura, materna e/ou estrangeira, de forma a auxiliar a população atingida por seu trabalho.

As disciplinas da Unidade de Teoria e Prática de Ensino de Língua Portuguesa têm um papel fundamental para o curso de licenciatura pela sua própria natureza teórico-prática. Nessas disciplinas, o professor em formação vivencia questões relacionadas à didática da língua materna, à formação do professor e ao ensino-aprendizagem, além de assegurar o momento de transição do graduando para o futuro exercício profissional.

Dentre as disciplinas que compõem a Unidade de Teoria e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, são obrigatórias: *Estágio em ensino da leitura*; *Estágio em ensino de análise linguística* e *língua oral e língua escrita*; *Estágio de regência em Língua Portuguesa*. Como opcionais: *Gêneros textuais e ensino*; *Fundamentos linguísticos para o ensino da alfabetização*; *Tópicos sobre o ensino de gramática*; *Tópicos especiais em Língua Portuguesa numa abordagem de Aprendizagem Cooperativa*.

A disciplina *Estágio em ensino da leitura* visa a oferecer ao aluno de Letras conhecimentos sobre o processo da leitura, o desenvolvimento da compreensão e as formas de avaliação da compreensão leitora, observando aspectos teóricos e empíricos referentes ao ensino de Língua Portuguesa conforme determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao longo dessa disciplina, procuramos abordar propostas linguísticas aplicadas ao ensino da leitura em Língua Portuguesa; observar a prática pedagógica; elaborar plano de ensino alicerçado em fundamentação teórica. O aluno deve fazer um estágio de observação e depois produzir um relatório sobre essa observação, posicionando-se criticamente em relação às práticas que presenciou na escola para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

A disciplina *Estágio em ensino de análise linguística* e *língua oral e língua escrita* proporciona ao aluno a oportunidade de refletir tanto sobre as concepções de gramática quanto sobre as estratégias de ensino da análise linguística e da língua em suas modalidades oral e escrita. Com essa disciplina, espera-se que o aluno perceba os elementos da língua

como recursos linguísticos que estão a serviço da compreensão e da produção do texto oral e escrito.

A disciplina *Estágio de regência em Língua Portuguesa* lida com os fundamentos teóricos e proporciona a experiência de regência em sala de aula que o aluno do curso de Letras precisa vivenciar. Cumprindo obrigatoriedade no currículo do curso, a disciplina apresenta alguns procedimentos didáticos e pedagógicos para o exercício docente, no sentido de oferecer aos futuros professores as condições práticas necessárias a uma abordagem produtiva do ensino da língua materna. Na verdade, é um momento no qual se aplicam conhecimentos e procedimentos técnicos e pedagógicos ao ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental e no ensino médio.

A disciplina *Gêneros textuais e ensino* visa a oferecer ao aluno do curso de Letras conhecimentos e estratégias sobre os processos que envolvem o ensino de Língua Portuguesa na escola, explorando como usar os variados gêneros textuais em sala de aula com base nos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais. É interesse da disciplina que o aluno reconheça os diferentes gêneros textuais; as diferentes abordagens para o ensino de gêneros textuais em sala de aula; a qualidade do material didático voltado para o ensino-aprendizagem; e de que forma são usados os mais variados gêneros textuais com atividades sobre esses diferentes gêneros compatíveis com objetivos de ensino consistentes.

A disciplina *Fundamentos linguísticos para o ensino da alfabetização* tem como objetivo estudar as concepções de letramento, de alfabetização, além de ter como foco também os métodos de alfabetização e as implicações pedagógicas desses métodos. Assim como procedemos nas demais, espera-se que os alunos dediquem algumas horas para a observação de aulas na escola, embora isso não seja imprescindível ou indispensável. Por tratar de alfabetização, incitamos, em geral, discussões mais amplas sobre as políticas públicas que visam à aquisição e ao desenvolvimento da língua escrita.

A disciplina *Tópicos sobre o ensino da gramática* tem como principal objetivo proporcionar subsídios à atuação futura do discente, ou seja, visa à sua atuação já como professor. Não basta a ele conhecer a gramática normativa sem o devido preparo pedagógico porque pode incorrer no erro de ensinar a gramática como um fim em si mesmo, com excesso de regras,

uma gramática despojada do contexto social em que se insere a língua. Procuramos discutir com o novo docente estratégias por meio das quais ele vai ter como foco o funcionamento da língua, o que certamente causará uma transformação na forma de se ensinar gramática na escola.

A disciplina *Tópicos especiais em Língua Portuguesa numa abordagem de Aprendizagem Cooperativa* versa sobre o estudo da metodologia da Aprendizagem Cooperativa aplicada à sala de aula de Língua Portuguesa, com foco específico nos princípios, nas técnicas e nos métodos de abordagem, analisando sua aplicabilidade em aulas de Língua Portuguesa. Nosso objetivo é proporcionar aos futuros docentes a oportunidade de planejarem atividades para a sala de aula por meio das quais sejam desenvolvidas as habilidades de uso da linguagem escrita por alunos dos níveis fundamental e médio da escola pública, ou seja, junto com eles propomos atividades práticas, utilizando a metodologia da Aprendizagem Cooperativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos de diferentes gêneros e funções.

Ressalte-se que as disciplinas visam contribuir com a superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos no exercício da docência, sobretudo para as diferentes práticas sociais cotidianas que garantem o pleno exercício da língua em qualquer modalidade.

Enfocar as aulas de língua materna nessa perspectiva revela que concebemos a sala de aula como lócus do ensino-aprendizagem e que investimos na formação do estudante da graduação em Letras esperando que quanto mais oportunidades ele tiver para atuar em estágios, mais completa será sua formação, pois a união entre teoria e prática poderá ser posta em ação.

3. Projetos vinculados às disciplinas de estágio

A Unidade de Prática de Ensino é composta por oito professores e, em geral, a grande maioria tem projetos, quer de extensão, quer de pesquisa, vinculados às disciplinas. Compreendendo a relevância de cada um, apresentamo-los.

A professora Pollyanne Bicalho Ribeiro coordena dois projetos: um, intitulado *Enem em foco: reflexões sobre a Língua Portuguesa*, tem como

objetivo contribuir para que os aprendizes adquiram habilidades necessárias à compreensão das questões do Enem e aperfeiçoem os conhecimentos sobre o texto argumentativo-dissertativo. Ao longo do desenvolvimento do projeto, pretende-se que os participantes adquiram competência na leitura de diferentes gêneros textuais, inclusive de gráficos e tabelas. Além disso, investe-se na produção de diversos textos, incentivando o desenvolvimento da criticidade e do letramento. A professora desenvolve o referido projeto no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor José Neudson Braga, tanto para os estudantes desse centro como para a comunidade interessada em fazer o Exame Nacional de Ensino Médio – Enem. A professora nos informou que os estudantes da referida escola que se submetem ao Enem e alcançam média suficiente nos conteúdos do exame podem solicitar adiantamento de estudos. Durante a execução do projeto, as atividades visam contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos e pela comunidade a fim de que eles se tornem proficientes na leitura de textos utilizados nas provas do Enem, setor de estudos Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, a professora e seus estagiários elegem algumas questões para embasarem as discussões e as reflexões e, a partir daí, traçam estratégias de compreensão textual. Também se voltam para o aprimoramento do texto argumentativo-dissertativo requerido pelo Enem. Os alunos do referido curso, com o acompanhamento sistemático dos estagiários, têm oportunidade de refletir sobre as cinco competências exigidas pelo Enem.

Em conversa com a professora, ela nos declarou que:

> É preciso que a universidade chegue às escolas e com elas dialogue sobre como desenvolver práticas de letramento para que os estudantes se tornem produtores e leitores de textos que circulam socialmente. A intenção é que através da equipe pedagógica, constituída por professores e alunos da universidade, por meio de práticas dinâmicas e inovadoras, aborde questões de avaliações do Enem e, ainda, que coopere para a produção satisfatória de textos argumentativo-dissertativos. Acreditamos que tal ação é condizente com a função social esperada pela universidade, qual seja, de fazer chegar conhecimento produzido em meio acadêmico de maneira significativa e pertinente à demanda social. Desse modo, a nossa proposta é desenvolver o letramento dos alunos do Centro de Educação de Jovens e

Adultos Prof. Neudson Braga e comunidade interessada, a fim de que aprimorem o potencial crítico-avaliativo exigido no ENEM.

Outro projeto coordenado pela professora Pollyanne é *A Língua Portuguesa em suas intertextualidades*. Esse projeto tem o objetivo de refletir sobre a intertextualidade e a produção de sentido nas diversas esferas sociais e destina-se à comunidade interessada em discutir o texto e a relação com outros textos (diferentes semioses). O curso é oferecido na Casa de Cultura Portuguesa da Universidade Federal do Ceará com encontros semanais, a fim de propor o diálogo entre vários textos multimodais (canções, filmes, imagens etc.), sempre buscando temáticas que desenvolvam a criticidade do participante, colaborando, assim, para a formação da cidadania. A professora nos informou que foi criado um site para promover a discussão, a reflexão e a tomada de posicionamentos de textos disparadores trabalhados em sala. De acordo com a professora, todo o material didático é disponibilizado nesse ambiente virtual. O projeto é vinculado à disciplina *Estágio em Ensino de Língua Portuguesa*, mediado também por estagiários.

A professora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (Gepla), lotada na Unidade de Prática de Ensino, possui três ações que envolvem os estudantes da graduação durante o período das disciplinas de estágio dentro do programa de extensão Laboratório de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professor. Descreveremos a seguir cada uma de suas ações.

O *Curso de português língua estrangeira: língua e cultura brasileira* tem o objetivo de ampliar as competências linguageiras dos alunos estrangeiros a fim de que eles possam melhor se comunicar com seus pares em sala de aula e fora dela. Os professores do curso são os alunos da graduação inscritos em uma das disciplinas de estágio. Inicialmente, eles observam as aulas durante um semestre e posteriormente passam a participar das oficinas de produção de material didático. Depois desse processo preparatório, eles passam a fazer seu estágio na sala de aula do curso em questão, ficando responsáveis pela turma. Essa ação vem sendo desenvolvida regularmente desde 2010, e o curso acontece nas dependências do Departamento de Letras Vernáculas.

Além desse curso, a professora Eulália coordena o projeto *Oficina de produção de material didático de português língua estrangeira*. Esse projeto tem o objetivo principal de construir, na formação inicial do professor de Língua Portuguesa, um espaço de conscientização da importância do material utilizado em sala de aula. Ele teve origem em 2012 e nasceu da necessidade do grupo que trabalha com estudantes estrangeiros de ter um material compatível com o perfil desses estudantes. A fim de estudar textos teóricos, produzir, analisar e reformular o material utilizado no curso, ou seja, de discutir sobre a oficina e de planejar as ações a serem desenvolvidas, o grupo se reúne semanalmente, pois compreende que o acervo de atividades existente não dá conta da necessidade que têm os estudantes que se inscrevem no curso.

Ainda coordenado pela mesma professora, há o *Fórum de Linguística Aplicada, ensino e aprendizagem de línguas*. O referido fórum acontece desde 2006, ou seja, já vem sendo realizado há dez anos, e se constitui em um espaço de interação com pesquisadores, professores e estudantes que têm interesse pelo tema, envolvendo alunos da graduação e da pós-graduação no seu planejamento e execução. Nesse evento inserem-se mais alunos que não apenas os vinculados às disciplinas de estágio, pois já se tornou um encontro para o qual muitos palestrantes estrangeiros são convidados.

A professora Eulália nos falou sobre o projeto de uma colega, a professora Sandra Maia, de outra unidade de ensino, em que os alunos tiveram uma participação por três semestres, o projeto *Casa de criança com câncer*. Embora não venha sendo uma ação regularmente oferecida para os estagiários, a professora Eulália avalia como tendo sido muito positiva para os alunos a experiência, pois, para a preparação das aulas, eles tinham a liberdade de escolher assuntos a serem abordados nos encontros. Ela lamenta a não continuidade e revelou que pretende retomar, talvez até ampliando o formato do projeto, para que mais alunos possam participar, inclusive alunos de outros cursos.

Finalmente, envolvendo também alunos dos estágios, a professora coordena oficinas ministradas no Colégio Figueiras Lima sob o título *Olimpíada de Língua Portuguesa*. A atuação ocorre do 6º ao 9º ano. A

própria professora, em conversa sobre o desenvolvimento do projeto, afirmou:

> A avaliação que faço é a de que o projeto poderia ser melhor realizado. Temos uma ruptura devido ao descompasso dos cronogramas (UFC/SEDUC); a escola não disponibiliza as condições necessárias para a realização do projeto. A avaliação que já fiz com os estudantes na última segunda feira, quando retornaram à universidade, aponta para o mesmo problema e eles também mostram que foi uma experiência muito difícil. Para concluir as atividades das oficinas eles precisaram motivar a turma, oferecendo prêmios. Preciso rever o projeto e reformulá-lo junto à escola.

Também vinculada à nossa unidade de ensino está a formação do grupo de professores da escola pública que prepara alunos para as *Olimpíadas de Língua Portuguesa no Ceará*. Essa ação é coordenada pela professora Mônica de Souza Serafim. Informou-nos a professora que o Programa Escrevendo o Futuro foi criado em 2002 pela Fundação Itaú Social e pelo Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e da escrita dos estudantes de escolas públicas brasileiras. Em 2008, transformou-se em política pública por meio da parceria com o Ministério da Educação.

Desde 2013, como docente da Rede de Ancoragem da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, com base nos cadernos disponibilizados no site da Olimpíada para os professores trabalharem os gêneros textuais *poema*, *memórias literárias*, *crônica* e *artigo de opinião*, a professora Mônica de Souza Serafim desenvolve oficinas nas aulas do curso de graduação em Letras da UFC. A professora nos informou ainda que discute também nas aulas da graduação os jogos disponibilizados no portal da Olimpíada, vendo-os como um importante e excelente recurso hipertextual no processo de compreensão e produção textual. Desse modo, ela acredita conseguir conscientizar os futuros docentes para que pensem a escrita como um processo, além de fazer com que eles percebam a importância dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa.

A professora Mônica, juntamente com as professoras Ana Célia Clementino Moura e Dannytza Serra Gomes, participam do programa

instituído pelo Ministério da Educação (MEC), *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (*Pnaic*), o qual vem sendo desenvolvido no Ceará em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (Seduc), cujas ações de alfabetização já se apresentam consolidadas no estado. Em virtude dessa parceria, as mesmas professoras participam também do MaisPAIC (*Programa Aprendizagem na Idade Certa*), visto que ele incorporou em suas ações também todos os objetivos e as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Como desde 2009, no estado do Ceará, o PAIC (*Programa Alfabetização na Idade Certa*) já está instituído, tendo como foco a alfabetização e o letramento de crianças do 1º ao 3º ano, agora, com o objetivo de garantir a aprendizagem nos anos subsequentes, o governo decidiu lançar novo desafio: o de dar continuidade à aprendizagem para todas as crianças do ensino fundamental, daí ter lançado o MaisPAIC.

O MaisPAIC se propõe a garantir a formação continuada para os professores do 4º e 5º anos, incentivando estudos teóricos que embasem uma reflexão sobre sua prática a fim de que sejam consolidados os direitos de aprendizagem dos alunos. Assim, dentro das ações do MaisPAIC, numa perspectiva macro, as referidas professoras coordenam a formação dos supervisores e formadores que atuam no ciclo de alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano, e desenvolvem acompanhamento de professores que atuam no 4º e 5º anos. Essa parceria visa a uma formação interativa entre os formadores, reflete sobre as experiências vivenciadas, promove a socialização das metodologias aplicadas para uma análise de que nem tudo está perfeito, de forma que sempre se pode melhorar ou remodelar ações em outras situações e contextos. Mensalmente ocorrem as formações tanto dos formadores quanto dos professores que estão nos 184 municípios do Ceará.

As ações do Programa se devem a um trabalho pedagógico da Seduc/Copem (Coordenadoria de Cooperação com os Municípios). O grupo que pensa e executa o trabalho vislumbra uma dinamização diferenciada a cada formação: agenda coerente com a temática, estudo de autores acerca do tema a ser desenvolvido, socialização entre os grupos (debates), oficinas nas quais se utiliza o livro didático, todas essas ações vinculadas à Proposta Curricular de Língua Portuguesa. Ressalta-se que a

formação ofertada não é algo estanque, mas flexível, com possibilidade de ampliação didático-pedagógica para cada situação.

A professora Aurea Zavam, ao ficar responsável pela disciplina de regência, preocupada com a acentuada dificuldade tão comum em alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio em atividades que requeiram compreensão e/ou produção de textos, oferece, orienta e supervisiona duas modalidades de atuação de seus estagiários: um laboratório de redação e uma oficina de leitura e escrita. Tanto uma quanto outra atividade visam contribuir com a superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos da escola, de forma a torná-los mais proficientes em suas habilidades de leitura e de produção de textos, não somente para as atividades escolares, mas sobretudo para outras práticas sociais cotidianas que garantem o pleno exercício da cidadania.

No *Laboratório de Redação*, as atividades se destinam a prestar atendimento individual aos alunos que encaminharem seus textos escritos aos estagiários, que corrigem previamente os textos e, nos dias e horários de atendimento determinados pela escola, chamam os alunos (individualmente) para entregar o texto corrigido e conversar sobre formas de o aluno-autor investir na qualidade de suas produções escritas.

Nas *Oficinas de Leitura e Escrita*, as atividades objetivam ajudar o aluno a se preparar para o Enem. A elaboração das atividades propostas fica a cargo dos estagiários sob a orientação da supervisora do estágio, professora Áurea; a reprodução fica sob a responsabilidade da escola que acolhe o projeto. As turmas da Oficina são compostas por, no máximo, quinze alunos para que os alunos-estagiários possam prestar atendimento individualizado.

Ainda fazendo parte da formação do futuro professor, a avaliação é processual. No primeiro encontro, os estagiários aplicam uma atividade que serve como pré-teste; no último encontro, propõem outra atividade de mesma natureza, que serve como pós-teste. O progresso dos alunos é avaliado em função do desempenho que eles venham a apresentar entre um teste e outro.

Por se tratar de uma parceria que se estabeleceu já há algum tempo com a escola-sede do estágio, os resultados são apresentados ao corpo gestor da escola e posteriormente repassados ao corpo docente.

Quanto à avaliação do Laboratório de Redação, espera-se que o colégio posteriormente dê retorno à professora responsável pelo estágio, considerando os resultados apresentados pelos alunos que passam por essa experiência.

A professora Maria Ednilza Oliveira Moreira coordena um projeto no qual aborda *Iracema, o ícone do Ceará*, e vem já há algum tempo, vinculando a proposta no estágio de regência com a coordenação de suas ações no Pibid, contribuindo, assim, com a formação também dos professores das salas de aula em que ocorre o estágio do aluno de Letras. Em uma breve descrição do projeto, podemos dizer que focalizamos como uma experiência do estágio de regência pode contribuir para a definição de um plano sistemático de ações docentes. Tudo isso sem perder de vista o que a escola estabelece como conteúdo básico para uma determinada disciplina, tendo em conta a preparação para a recepção e a produção escrita.

Acreditamos que a sintonia com os fatos que cercam a vida dos alunos auxilia, em muito, na abordagem dos assuntos a serem tratados em classe. Pensando nisso, e em função do momento que marca o início do estágio, definimos caminhos para a utilização dos textos a serem estudados. Assim, o trabalho é realizado considerando-se a base conteudística de um *plano global de estágio* e as tradições que poderiam ser cultivadas no momento inicial de tal experiência. Dentro do panorama do projeto trabalham-se os mais variados gêneros textuais, como lenda, canção, poema, anúncio publicitário, entre outros. O objetivo maior da empreitada é mostrar os efeitos práticos que o estágio de regência traz – para o alunado, quanto à utilização da língua com base nos gêneros textuais focalizados; para o estagiário, no tocante à organização do estágio.

Considerando que a prática de letramento vai além da habilidade de ler e escrever textos, é nosso objetivo proporcionar uma experiência do estágio de regência em ensino da Língua Portuguesa que traga à tona o conhecimento cultural para as atividades de sala de aula, definindo caminhos para a utilização dos textos a serem estudados.

4. Refletindo sobre a formação do profissional do ensino

Conscientes de que a prática docente revela saberes plurais e heterogêneos, frutos de nossa história social e cultural, fomos percebendo como concebemos nosso papel, o papel do aluno para o desenvolvimento da área de prática de ensino. Precisamos considerar a atuação do aluno estagiário dentro do processo de formação do futuro docente, pois é imperativo que haja uma troca de saberes e experiências entre os professores, os alunos e a escola.

Levando em conta o desempenho dos alunos, foram sugeridas algumas questões relacionadas ao andamento das disciplinas da Unidade de Teoria e Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Apresentamos a seguir um levantamento do retorno que nos foi dado por eles.

Quando questionados sobre os conhecimentos adquiridos no decorrer da disciplina, as respostas ficaram voltadas para a postura didática que o professor deve assumir em sala de aula, para o respeito e a seriedade com que a profissão deve ser encarada, para a troca de experiências com os colegas estagiários, para as diferentes formas e para a necessidade de respeitar o aluno, para as diferentes formas de abordar os conteúdos, para as diversas formas de ler e para o desenvolvimento de técnicas de leitura.

Durantes as disciplinas, os alunos propõem atividades realizadas na universidade com previsão de aplicabilidade na escola em determinadas séries do Ensino Fundamental e Médio. No item do questionário que trata desse tema, as questões apontam para a utilização dessas atividades com os alunos na escola. Alguns estagiários admitiram utilizar as atividades quando estão à frente da sala, alegando que elas contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura, da criatividade e da compreensão leitora dos alunos. Outras atividades podem ser aplicadas em sala de aula, embora tenham, às vezes, que passar por uma adaptação por causa do público a que se destinam ou dos recursos a serem utilizados.

Os alunos foram questionados ainda sobre as possíveis dificuldades enfrentadas por eles durante a realização do estágio. Nesse ponto foram apontados problemas em relação à falta de recursos na escola para a realização de aulas e atividades. Outro ponto importante é a desmotivação

dos alunos e o impacto que sofrem diante de um “professor novo”. A maioria dos alunos que responderam ao questionário não relatou maiores dificuldades na relação universidade-escola-direção-coordenação-professor-estagiário.

O último tema abordado com os alunos foi a solicitação de sugestões para um melhor aproveitamento das disciplinas da unidade. Dentre as respostas podemos destacar as sugestões: o diálogo entre a universidade e a escola poderia ser mais estreito, visando facilitar as atividades dos alunos do estágio; preparação para lidar com alunos com necessidades especiais; digitalização dos materiais e disponibilização deles para os alunos, o que já seria uma forma de contribuir com os alunos cegos, situação encontrada por quase todas as professoras da unidade no semestre em curso; realização de aula de campo na escola para que os estagiários conheçam mais da realidade que vão vivenciar; ampliação da oportunidade dos alunos das licenciaturas de ir para a sala de aula pôr em prática os conhecimentos adquiridos na universidade. No que diz respeito à ida dos alunos mais constantemente à escola, o próprio curso, quando da reformulação do currículo, tencionava que os alunos tivessem pelo menos algumas horas de observação em todas as disciplinas ministradas, mas essa empreitada não foi implementada até agora. Reconhecemos a dificuldade do aluno para, a cada conteúdo com o qual tem contato na universidade, observar como ele é explorado na escola.

Pensando na preparação dos nossos alunos para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, Serra, Cardoso e Maia-Vasconcelos (2009) apontam que há vantagens em se compreender a interdisciplinaridade dos fenômenos humanos, a possibilidade de conhecer ideias e representações coletivas e, ainda, as diferentes situações e circunstâncias específicas em que ocorrem determinados eventos ou comportamentos. Sugere ainda que, para haver uma mudança significativa no cenário atual, faz-se necessário conhecer e estudar a realidade social desses sujeitos em profundidade, visando à educação e à promoção social.

Diante disso, vale ressaltar que precisamos estar atentos ao contexto em que estamos inseridos, realizando um efetivo trabalho de equipe para que o conhecimento a ser explorado e trabalhado não fique fragmentado, para que não existam fronteiras entre as disciplinas e para que se possa fazer um verdadeiro “encaixe” entre uma e outra. É

necessário olhar os alunos estagiários e os conteúdos sob vários ângulos, é preciso ter uma postura interdisciplinar. Dessa forma, poderemos repensar não só a nossa ação docente, mas também a forma como o nosso aluno, futuro professor, age na sala de aula.

5. Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

SERRA, D. G; CARDOSO, M. N. F.; MAIA-VASCONCELOS, S. Relato das mães de alunos do Instituto Cearense de Educação dos Surdos sobre o desenvolvimento educacional de seus filhos. *Revista Arqueiro*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 31-40, 2009.

SOUZA, C, A. de; MONTEIRO-PLANTIN, R. S. Atualidade, desafios e perspectivas para o Curso de Letras na Universidade Federal do Ceará". In: COSTA, M. F. O. *CH/UFC 40 anos: uma memória dos cursos de graduação, das casas de cultura e do movimento estudantil*. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 2011. p. 123-141.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Capítulo 8

Formação de professores na dicotomia (ex)inclusão social-escolar: trabalhos na Linguística Aplicada

Sueli Salles Fidalgo

1. Introdução

Este trabalho está inserido na Linguística Aplicada (LA), área dinâmica que estuda assuntos diversos em contextos também distintos, em investigações mediadas pela linguagem, seu objeto-instrumento híbrido. Sua natureza transdisciplinar permite à LA fazer fronteira com diversas áreas do conhecimento – inclusive com o campo educacional, contexto do presente trabalho. Isso permite às investigações realizadas nessa área seguirem um percurso que se pauta "pelo que emerge ou pelo que se move sob os saberes constituídos, ou à margem deles" (Signorini, 1998, p. 99) e não por um caminho fixo, teleológico, preconizado pela visão racionalista de conhecimento que se faz alicerçada em uma teoria pré-determinada. Nesse sentido, trata-se de uma área na qual métodos que se pautam pela perspectiva de instrumento-e-resultado (Vygotsky, 1997) têm forte possibilidades de desenvolvimento. Dentre eles, está a metodologia colaborativa, sedimentada em princípios tais como: (1) a participação ativa das pessoas que compõem o contexto do trabalho na transformação; e (2) a experiência de tais pessoas como ponto de partida para o trabalho investigativo e transformativo. Essa forma de produzir conhecimento implica ouvir as vozes de todos os envolvidos na pesquisa para construir conhecimento conjuntamente, considerando, ao longo do trabalho, dentre outros aspectos, o tipo de conhecimento produzido, o contexto de produção, a responsabilidade social e a reflexão crítica. Ao

mesmo tempo, trata-se de um arcabouço metodológico que vai se desenvolvendo, mudando de forma à medida em que as ações (conjuntamente planejadas) vão sendo implementadas, descobertas e realizadas. Dessa forma, a Linguística Aplicada e, como parte dela, no caso do presente trabalho, a metodologia colaborativa crítica de formação-pesquisa, questiona a separação entre produtores e "aplicadores" de teoria em ambientes escolares, o que não poderia ser diferente, uma vez que, ao falarmos do local da Linguística Aplicada Crítica, centralizamos a importância da linguagem como:

- mediadora na construção do conhecimento nas interações entre formadores, professores e coordenadores nos encontros de formação; e
- objeto de uma atividade de formação cujo motivo é suprir as necessidades dos participantes dos encontros para trabalhar com novos conhecimentos, teorias e práticas didáticas necessárias para o contexto de ação profissional.

Como salienta Bakhtin, é na linguagem que nos constituímos como seres humanos – o que nos permite realizar ações em que o pensar e o agir possam ser entendidos como uma integração reflexiva do pensamento, do desejo e da ação.

Com base em Leontiev (1972), é possível dizer que essa é uma possibilidade de a escola suplantar o individualismo e a alienação que usualmente caracterizam os profissionais não só no contexto escolar como em outras atividades complexas com divisão de trabalho fragmentada. O individualismo e a alienação dificultam as tentativas dos educadores de relacionarem as metas e os resultados de suas ações individuais ao seu próprio agir e ao tipo de alunos que essas ações estão contribuindo para formar. Como aponta Leontiev (1972), é essa falta de conexão que é a responsável pela alienação, bem como pelas tensões e dificuldades nas atividades coletivas.

Vale ressaltar que, além de inserir-se na LA, o presente trabalho compõe o conjunto de investigações desenvolvidas pelos grupos de pesquisa Ilcae – Inclusão Linguística em Cenários de Atividades

Educacionais – e Geics – Grupo de Pesquisa: Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas – , tendo o primeiro o enfoque na investigação do papel da linguagem como mantenedora ou questionadora do *status quo* de exclusão social-escolar; e o segundo, em questões diversas sobre a educação do surdo e sua participação na sociedade. Dentre essas questões, está a educação e o letramento dos surdos, cuja discussão é ilustrada nos dados do presente texto.

O interesse por questões de inclusão partiu de inquietações vivenciadas como formadora de educadores pré-serviço e em-serviço. Agravadas com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) que, ao instituir a obrigatoriedade de inclusão de alunos com necessidades específicas, não conseguiu garantir a devida formação profissional para os professores envolvidos (apesar de mencioná-la), tais inquietações se pautam em cenários educacionais nos quais as políticas de inclusão, de modo geral, não vieram acompanhadas de formação para os educadores que devem implementá-las.

De certa forma, questões ligadas à aprendizagem ainda são tratadas com base num padrão biológico-cognitivo ditado por uma classe social à qual a criança que ingressa na escola deveria se adaptar (e não ao contrário, como dita a LDB: a escola se adaptar às necessidades da criança). Na realidade, aquelas crianças que não conseguem se adaptar são consideradas como tendo "naturalmente" uma "dificuldade cognitiva" ausente em outros alunos da mesma idade. Essa visão vale tanto para questões relativas à exclusão social – presente em nossas escolas há mais de um século – como para a mais contemporânea preocupação com a (ex)inclusão escolar. Por uma espécie de "eugenia cultural" (Fidalgo, 2005), a escola muitas vezes se põe a serviço de um opressor contra o qual quer lutar (e até afirma lutar), sem conseguir ler a "letra miúda" do contrato que a mantém oprimida. Exemplos dessa visão permeiam falas escolares que, via de regra, são iniciadas com frases do tipo: "essa criança não tem cultura"; "vem de uma família sem cultura", etc., como se fosse possível encontrar, no mundo, um ser humano sem cultura. É possível que a cultura da criança não seja a que predomina na escola. Disso não duvido.

Ao contrário dessa situação, a concepção de educação buscada com este trabalho implica colaboração e negociação, o que pressupõe que todos os conceitos sejam sócio histórico e culturalmente (re)construídos (Lantolf,

2000). Na base dessa visão de colaboração está a teoria sócio-histórico-cultural (Vygotsky, década de 1920 e primeira metade da década de 1930) em especial, seus conceitos de par mais experiente, mediação, compensação e zona de desenvolvimento proximal (ZPD, ou ZDP). Sendo um espaço de conflito no qual conceitos científicos (adquiridos na escola) e cotidianos (trazidos para a escola) se cruzam, a ZPD gera momentos dialógicos dos quais pode resultar a aprendizagem, propulsora de desenvolvimento. A esse respeito, diz Vygotsky (1934, p. 118): "aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento". Assim, não sendo um processo retilíneo, como esperam os que se pautam na naturalização de processos cognitivos e biológicos (e os que, muitas vezes, organizam os currículos escolares), a aprendizagem se sustenta justamente pela mediação e negociação dos conceitos trazidos para o espaço de construção do conhecimento. Logo, é na própria zona de desenvolvimento proximal que os conceitos de conflito e colaboração se entrelaçam.

Em relação ao par mais experiente, trata-se de aceitar que este varia de acordo com a situação de aprendizagem. Para trabalhar com alunos que têm necessidades educacionais específicas, por exemplo, o professor precisaria aceitar que, muitas vezes, é o aluno ou um de seus pais ou responsáveis o par mais experiente na interação – o que significaria que o professor sairia de seu espaço de poder, garantido em uma escola em que as relações se dão pelo viés do conteúdo (pelo qual o professor se forma, no qual sabe atuar, principalmente quando o currículo é fragmentado em áreas do saber). O professor, concordando que o par mais experiente no tocante à deficiência do aluno e a como ele aprende seria o próprio aluno ou seu responsável, trabalharia em parceria, aprendendo-e-ensinando. O mesmo se pode dizer do pesquisador. Se ele desenvolve suas investigações de um lugar de poder, não se permite ver o outro como par mais experiente do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa-desenvolvimento. É nesse sentido que o trabalho colaborativo tem trazido resultados de aprendizagem importantes para todos os envolvidos nos trabalhos de formação que serão descritos aqui.

No que diz respeito à mediação, para Vygotsky (1930), o ser humano não tem acesso direto ao conhecimento ou aos objetos. Sua experiência é sempre mediada por sistemas simbólicos (sendo a

linguagem o principal deles). Dessa forma, é pela linguagem que construímos e nos apropriamos de novos conceitos; e é também por meio dela que podemos questionar ou manter o estado da arte.

Dessa forma, propiciar *loci* para que os professores revelem, analisem e questionem os sentidos atribuídos aos conceitos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento, cidadania, necessidades, e os relacionem às suas escolhas didáticas, possibilita que eles os compreendam e, criticamente, os analisem para discutir as bases teórico-metodológicas e as forças sócio-histórico-culturais e, consequentemente, epistemológicas que os permeiam. Assim, propiciar espaços para que os professores e formadores tornem seus sentidos públicos, dividam-nos com outros e submetam-nos à crítica cria uma possibilidade dialética de transformação.

2. Metodologia

Enfocando os pressupostos da pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 2014, 2005), a pesquisa se realizou em um Programa de Extensão intitulado Formação Linguístico-Didática de Professores cadastrado e desenvolvido na Universidade Federal de São Paulo. Nele, além de mim, alunos de graduação e de pós desenvolvem, assim como alguns colegas do Departamento de Letras desenvolvem suas pesquisas. Como parte desse Programa, temos, por exemplo, (a) grupos de estudo para elaboração de materiais de investigação científica – grupos de estudo de metodologia; (b) grupos de estudo de flexibilização de material didático para os alunos já identificados com necessidades específicas; e (c) grupos de estudo do Geics, (d) cursos e mini-cursos sobre ensino de língua e sobre diferentes necessidades educativas específicas, (e) reuniões de formação, (f) palestras e outros tipos de eventos. Os dados recortados para o presente artigo referem-se à duas visitas a uma escola e em um dos encontros do Programa.

Parcialmente derivada da pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa requer que todos os participantes se envolvam no processo, no fazer da própria pesquisa; requer também que as transformações, que sempre

devem ocorrer, sejam verdadeiras para todos os envolvidos e não uma via de mão única. Para Magalhães (2005, p. 5),

> no caso da formação de professores, a diversidade de conhecimentos, formação, possibilidades quanto ao tempo disponível levam à diversidade de atuação na pesquisa. Assim, a ação de pesquisadores-externos (da universidade) e pesquisadores-professores, para investigar suas próprias ações e as dos outros participantes, necessita ser examinada à luz das negociações estabelecidas, como verdadeiros colaboradores que, juntos, analisam práticas, refletem criticamente e argumentam para a (des)construção de teorias, de questões políticas e de interesses que realmente embasam as práticas da sala de aula, mas também as das negociações desenvolvidas.

Inicialmente, as reuniões entre professores e pesquisadora tiveram como objetivo discutir os problemas que os educadores têm para garantir que haja um espaço de inclusão também dos professores e, posteriormente, para desenvolver materiais/instrumentos para uso com os alunos. Isso significa promover espaços em que os alunos ditos incluídos não fiquem isolados desenhando ou simplesmente olhando para o que acontece na escola sem que tenham qualquer participação na atividade social que está sendo realizada na sala de aula. Encontrar uma ação que possa ser realizada pelo aluno com necessidade específica como membro participante da atividade social realizada é permitir que esse aluno seja também agente de seu desenvolvimento, porque permite que ele crie quem ele é ao ser quem ele ainda não é como ocorre com todas as crianças (Vygotsky, 1934).

3. Discussão e resultados

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que, tendo por base esta pesquisa, vários trabalhos já foram apresentados em congressos. Foram realizados ainda trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica, assim como teses de doutorado e dissertações de mestrado (Bezerra, 2015; Matos, 2017; de Souza, 2017; Souza, 2017; Pinheiro, 2018, Silva, 2018). Também foram publicados materiais flexibilizados para o Ensinos

Fundamental I e II e orientações para professores sobre como flexibilizar materiais para o Ensino Médio (Fidalgo, 2015; Fidalgo; Magalhães, 2017). Esses materiais foram elaborados por professores que até bem pouco tempo tinham também muita dificuldade em identificar alunos com as diversas necessidades educativas específicas que se encontram na diversidade da sala de aula de hoje. Dessa forma, é possível dizer que a formação docente permitiu aos professores a compreensão de como reconhecer as necessidades especiais encontradas em suas salas de aula e, posteriormente, atuar como multiplicadores desse trabalho, auxiliando outros colegas – seja pela flexibilização de materiais, seja em outros aspectos da atuação em seus contextos escolares.

No entanto, ao iniciar o projeto que resultou neste trabalho, várias eram as dificuldades apresentadas pelos participantes, como indicam os trechos abaixo, o primeiro tendo sido retirado de uma aula de formação docente em que a professora-pesquisadora estava explicando o uso de dicionários, e o segundo ocorrido em salas de aula comuns nas quais há alunos surdos:

> Aluna-Professora A: *Nossa! Que importante saber mexer no dicionário, né, Professora? Às vezes a gente fica sem saída na frente do aluno.*
>
> P-P: *Por que fica sem saída, M?*
>
> A-P: *O aluno pergunta o significado de uma palavra, a gente não sabe. Ele diz que a gente está falando errado. Se a gente souber como ver no dicionário a pronúncia, pode responder.*
>
> P-P: *Essa é uma necessidade… uma necessidade de todos nós professores… ter novos instrumentos para dar aula.*
>
> Segunda A-P: *Mesmo assim… cadê o pessoal que não tá aqui querendo se qualificar. A gente tá vendo coisa aqui que não viu na faculdade. Eu não vi pelo menos.*

Segundo categorias definidas por Aranha (2009, p. 79), ao utilizar um tipo de pergunta aberta ("*Por que fica sem saída, M*?"), a professora pesquisadora faz "avançar o raciocínio por meio de explicações,

justificativas, sínteses, clarificações, discussão de hipóteses", usando uma explicação e/ou justificativa que "provoca o pensamento" e pode levar à "resolução de problemas". Neste caso específico, a finalidade da formação: "*O aluno pergunta o significado de uma palavra, a gente não sabe (...)*" e *"A gente tá vendo coisa aqui que não viu na faculdade. Eu não vi pelo menos."*

Também é possível verificar no excerto abaixo algumas das dificuldades vivenciadas por professores e alunos. Trata-se de uma nota de campo acerca de duas aulas observadas em escola comum de ensino médio na periferia de São Paulo, em uma turma de 3º ano, com 43 alunos dos quais dois eram surdos.

Os alunos surdos se comunicavam com a professora por meio de uma intérprete (que chamaremos de Ana). No entanto, no primeiro dia de aula, Ana não estava presente. Perguntada sobre a comunicação com os alunos, a professora respondeu que eles faziam leitura labial para acompanhar a aula. No entanto, ao observar a aula, verificamos que a professora se colocava à frente das carteiras do meio da sala de aula, enquanto os surdos estavam à sua esquerda, encostados à parede. Dessa forma, de onde estavam, não conseguiriam ler os lábios dela, ainda que fossem fluentes nessa leitura. A aula era de literatura de Língua Portuguesa. A professora não anotou nada na lousa, ministrando sua aula inteiramente na modalidade oral. Tampouco se dirigiu aos alunos surdos para saber se estavam compreendendo, ou para que pudessem fazer a leitura labial. Os alunos conversavam em Libras sobre assuntos diversos e um deles, depois de um tempo, baixou a cabeça na carteira para dormir. No final, questionada sobre o aproveitamento dos alunos surdos em relação à aula, a professora respondeu:

> P-P: *Até que ponto o aluno surdo consegue acompanhar as aulas, em sua opinião?*
>
> P: *É complicado; não sei lidar com esse tipo de inclusão e acabo deixando esse trabalho para a Ana. Não sei como me comunicar com os surdos. A Ana é nosso porto seguro. O trabalho da Ana também é difícil porque os alunos não têm bagagem para acompanhar a turma. Mas o que dá para fazer é isso: A Ana explica, avalia e aprova porque não podemos reprová-los.*
>
> P-P: *Então, na verdade, eles não fazem muita leitura labial, não é?*

P: *É... um pouco... Na verdade, não sei. Eles aprendem com a Ana.*

Aqui, vê-se um tipo de pergunta que pede clarificação – o que permitiria à professora expandir a sua compreensão de como os alunos surdos aprendem. Essa expansão se deu pela percepção de que ela não consegue ensinar a esses alunos, deixando essa responsabilidade para a intérprete.

Na segunda aula, a intérprete estava presente. Os alunos surdos sentaram de costas para a professora e de frente para Ana, confirmando o que a professora havia dito: Ana é a professora dos alunos; *ela explica, avalia e aprova*, confirmando também nossa percepção de que os alunos não sabiam ler lábios. Percebemos, no entanto, que nem tudo o que era dito pela professora era passado pela intérprete para os alunos surdos. Ela passava as informações burocráticas: datas de prova, entrega de apostilas, etc., mas muito pouco do conteúdo de literatura. Nesse caso, fazia um resumo por alto ou conversava sobre assuntos diversos. Quando a aula terminou, perguntamos por que não fazia a interpretação simultânea para os alunos. Em sua resposta, Ana afirmou que os alunos não tinham capacidade para acompanhar a aula e que o que tinham aprendido até então estava muito defasado.

Trata-se de uma situação comum nas escolas públicas de São Paulo hoje. Tipicamente realizada de forma fragmentada, a formação do profissional não fornece subsídios para que ele se torne intelectual de sua própria prática, delegando situações que considera difíceis para outros (a intérprete, por exemplo) e, dessa forma, transformando-se em um profissional que repete ações muitas vezes secularizadas: a de lavar as mãos diante de um problema que considera difícil, já que não recebeu formação inicial para lidar com ele. Como afirma Giroux (2011, p. 5), em contextos de reprodução de conhecimento, a pedagogia é reduzida ao modelo da transmissão de ensino-aprendizagem e à propagação da cultura da conformidade, muitas vezes presenciada nas escolas.

Para Vygotsky ([1924] 1993), a criança com deficiência é tratada precisamente pelo sentido mais estrito desse termo, ou seja, pela falta, pelo que lhe falta (um dos principais motivos de eu não assumir esse termo para tratar de pessoas com necessidades específicas. Eles já são tratados pelo que lhes é “deficiente”. É preciso mudar essa visão na escola

e não reforçá-la). Vygotsky esclarece, no entanto, que a criança cujo desenvolvimento foi impedido por uma necessidade especial não se torna simplesmente uma criança menos desenvolvida e sim uma criança que se desenvolve de forma diferente, desde que haja atividade social (conceito de compensação). Lembremos que ele diz que a aprendizagem bem organizada põe em movimento diversas possibilidades de desenvolvimento – aí incluídas, evidentemente, as possibilidades de desenvolvimento das crianças com NEE. Em outras palavras, não é possível pensar no desenvolvimento de uma criança com NEE pela falta, ou seja, como uma criança dita "normal" menos a deficiência. É preciso, isso sim, pensar no papel da escola para o desenvolvimento dessa criança – o que Vygotsky trata como compensação social.

Ainda para o autor, o desenvolvimento infantil está regido por uma unidade de leis, tanto para crianças com necessidades específicas como para as que não as têm. A tarefa que temos socialmente é a de descobrir como tais leis, ao se desenvolverem, encontram expressão no caso das crianças com NEE.

Se pensarmos, portanto, como o fez Vygotsky, que é importante incluir crianças com necessidades específicas em escolas comuns, será necessário bem mais do que temos hoje: precisaremos melhorar os espaços e os materiais que esses alunos recebem e também será necessário melhorar a formação dos professores – hoje fragmentada e promotora de repetições de ações de transmissão de conteúdo.

No grupo de estudos de formação para o trabalho com inclusão, um dos grupos no qual este trabalho foi desenvolvido, não temos a presunção de conhecer todas as deficiências nem pretendemos formar especialistas em nenhuma necessidade educativa especial. No entanto, temos o objetivo de receber qualquer professor e estagiário com suas dúvidas sobre qualquer necessidade específica. Sobre a necessidade educativa em questão, o grupo se debruça em pesquisa e estudo, leituras e análise de material. O professor ou o estagiário, então, depois de ler e buscar, torna-se um pouco mais intelectual de sua própria prática, flexibilizando o material didático que utiliza com seus alunos com o objetivo de atender ao aluno com NEE. Como diz Giroux (2011, p. 5), a linguagem da esperança vai além de se reconhecer que o poder funciona como mecanismo de

dominação. Ela oferece um arcabouço no qual se torna possível imaginar o poder a serviço dos interesses da justiça, da igualdade e da liberdade.

4. Conclusão

A compreensão da autonomia pela igualdade de direitos nos garante não direitos iguais, mas uma ética do alheamento. Além disso, permite-nos praticar uma cidadania que inclui excluindo, ou, nas palavras de Gentili (2001, p. 33), "*segrega incluindo".* Os alunos continuam não parceiros da educação, mas receptores do que lhes oferecemos. Com isso, são mantidos à margem dos direitos ditos *para todos,* pois estes pressupõem voz e que essa voz seja ouvida, e suas opiniões discutidas para a (re)construção das práticas. Logo, não formamos sujeitos autônomos, no sentido de serem agentes de suas escolhas, negociadores de seus significados e conscientes das consequências de suas ações e de seu papel no mundo.

Fica evidente que a igualdade de direitos cidadãos pela lei não vai garantir a realização dos sonhos de liberdade e autonomia, até porque esses direitos podem ser considerados naturais, de todo ser humano, ou conquistados por negociação, por ação, mas não doados por um grupo a outro. Toda tentativa de doação de direitos naturais carrega em si a concepção e a força da negação do direito. Fica evidente também que, se queremos direitos iguais, é preciso olhar para a diversidade na garantia de direitos, que só são iguais quando diferentes, sendo cada um atendido em sua necessidade.

5. Referências

ARANHA, E. M. G. *O papel do diretor escolar*: uma discussão colaborativa. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado (Pós-Graduação em LAEL). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

BEZERRA, V. DA S. *O sujeito surdo bilíngue*: a construção do indivíduo surdo em meio a dois mundos e duas línguas. Trabalho de Iniciação Científica. UNIFESP. 2015. Disponível em: http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/143915/o-sujeito-surdo-bilingue-a-construcao-do-individuo-surdo-em-meio-a-dois-mundos-e-duas-linguas/. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2018.

FIDALGO, S. S. Conceitos eugênicos minam os discursos veiculados em ambientes escolares. *Revista da Anpoll*, 19, p.185-204, 2005.

FIDALGO, S. S. Brazilian teacher education for inclusive work (or lack thereof). In. *Proceedings of 'Specificity of professional activity of social workers'.* Nizhny Novgorod, Russia: Faculty of Social Sciences of Nizhny Novgorod State University, 2015.

FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana sobre o conceito de compensação social. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. *Diálogos sobre inclusão:* das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*.* Campinas: Pontes, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GENTILI, P. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs.). *Educação especial*: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

GIROUX, H. A. *On critical pedagogy.* New York: Bloomsbury, 2011.

HABERMAS, J. *O Discurso filosófico da modernidade.* São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1985.

LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LEONTIEV, A. K. *Atividade e* consciência. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm. Acesso em: 10 jul. 2016.

MAGALHÃES, M. C. C. Negotiation in teacher education program: investigation of collaborative learning-teaching-meaning construction processes. In. First ISCAR Conference. 2005. Sevilha. Book of Abstract iscarseville 2005. Seville: Akron Grafica. 2005. V.001. pp. 272-273.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de. Estudos críticos da linguagem e formação de professors(as) de línguas: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes. 2014.

MATOS, D. S. *O ensino da Língua Portuguesa escrita para a criança surda em uma perspectiva bilíngue*. 2017. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência). Guarulhos, SP: UNIFESP. 20 de Junho de 2017.

PINHEIRO, L. M. *Adaptações curriculares na "inclusão" escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas*. 2018. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência). Guarulhos, SP: UNIFESP. 31 de julho de 2018.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, E. P. D. da. *A pesquisa crítica de colaboração na formação do professor que atua na educação inclusiva*. 2018. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência). Guarulhos, SP: UNIFESP. 25 de outubro de 2018.

SOUZA, J. P. *A pesquisa crítica de colaboração na formação de profissionais da psicologia*: ressignificação da prática institucional e clínica com deficientes intelectuais a partir da obra Fundamentos da Defectologia de Vygotsky. 2017. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência). Guarulhos, SP: UNIFESP. 19 de Outubro de 2017.

SOUZA, J. G. de. *Sessões reflexivas sobre a atividade de contar histórias para surdos*: contribuições para a ressignificação de práticas docentes. 2017. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência). Guarulhos, SP: UNIFESP. 19 de Outubro de 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1930.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1934.

VYGOTSKY, L. S. Defect and compensation. In: VYGOTSKY, L. *The collected Works of L. S. Vygotsky*. volume. 2: Fundamentals of Defectology. New York: Plenum Press, [1924] 1993.

VYGOTSKY, L. S. The instrumental method in Psychology. In: VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L.S. Vygotsky*. volume 3. Problems of the theory and history of Psychology. New York: Plenum Press, 1997.

Capítulo 9

Implicações da reformulação curricular no curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Piauí: perfil do aluno ao final do curso

Beatriz Gama Rodrigues

Este artigo tem como objetivo apresentar e analisar os dados obtidos sobre o perfil dos alunos formandos do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Piauí – UFPI em 2015. O curso foi reformulado entre 2009 e 2010 (Anexo I – Matriz Curricular do curso reformulado). Um dos objetivos principais da reformulação era aprimorar a formação de professores e pesquisadores e oferecer maiores possibilidades para que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas no estado do Piauí seja aprimorado. Em 2015, com o intuito de delinear o perfil dos discentes da primeira turma de Letras/Inglês utilizando o currículo reformulado, ao final da disciplina de Habilidades Integradas VII, no penúltimo semestre do curso, solicitei aos alunos que escrevessem uma narrativa sobre sua formação como professores de Língua Inglesa durante o curso de Letras. O objetivo da escrita seria a possibilidade de uma reflexão sobre os processos de formação dos discentes como professores, considerando sua aprendizagem de línguas, suas representações sobre ensino-aprendizagem e os objetivos futuros ao final do curso de Letras/Inglês.

1. Conceito de representações

Ao redigirem as narrativas sobre seu processo de formação de professores no curso de Letras/Inglês, os participantes autoavaliaram suas competências na língua-alvo e manifestaram suas expectativas em

relação ao futuro como professores de línguas, revelando as representações que apresentavam sobre ensino-aprendizagem de línguas e as relações entre essas representações e a formação de professores. Nesta seção, procurarei conceituar o termo *representações* com base em Jodelet (2001), Durkheim (1898), Moscovici (2003) e outros.

Segundo Jodelet (2001, p. 21), "as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social". Esses fenômenos são formados por elementos informativos, cognitivos, ideológicos e normativos; por crenças; valores; atitudes; opiniões; imagens, entre outros. A representação é a atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade; toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém. Ela não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas.

Para a Jodelet (2001), a representação social tem cinco características:

- é sempre representação de um objeto;
- tem sempre um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e o conteúdo;
- tem um caráter simbólico e significante;
- tem um caráter autônomo e criativo.

Conforme Durkheim (1898, p. 9), as representações resultam de um processo de apropriação de elementos aos quais nos relacionamos, constituindo contextos de relações e permitindo características apropriadas no desenvolvimento de processos comunicativos. Segundo Moscovici (2001, p. 47), Durkheim define o conceito de representações separando-as em coletivas e individuais:

> Primeiramente, as representações coletivas se separam das representações individuais, como o conceito das percepções ou das imagens. Essas últimas, próprias a cada indivíduo, são variáveis e trazidas numa onda ininterrupta. O conceito é universal, fora do vir-a-ser, e impessoal. Em seguida, as representações individuais têm por substrato a consciência de cada um; as representações coletivas, a sociedade em sua totalidade.

Para Moscovici (2003, p. 61), há dois processos básicos na formação das representações sociais: o processo de ancoragem e o processo de objetivação. O processo de ancoragem consiste em classificar em categorias e imagens conhecidas o que ainda não está nomeado ou rotulado, pois, quando classificamos, podemos imaginar ou representar, ou seja, ancorar é transformar o que é desconhecido em representações já existentes. Assim, o novo objeto de representação ganha significado e passa a fazer parte do mundo social, permitindo a integração àquilo que é comum ao grupo, partilhando comunicação, influenciando ações e orientando comportamentos e relações sociais. Segundo o autor:

> No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. (Moscovici, 2003, p. 61).

O processo de objetivação, conforme Moscovici (2003), envolve a descoberta da qualidade icônica de uma ideia, a reprodução de um conceito em uma imagem. Segundo o autor:

> A objetivação une uma ideia de não-familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. (Moscovici, 2003, p. 71).

Portanto, objetivar significa descobrir a imagem de uma ideia, de um conceito, tornando-o concreto. Equivale a transformar um conceito impreciso em algo que pode ser visualizado; assim, cria-se uma imagem mental na tentativa de se apropriar do objeto estranho.

Moscovici (2003, p. 40) afirma que a representação social é produzida, engendrada e partilhada por um grupo de indivíduos de um meio social qualquer e que corresponde a opiniões, atitudes e imagens que podem contribuir para mudanças, formação de condutas, orientações nas comunicações sociais, questionamentos e transformações. Nas palavras do autor:

> Nós podemos afirmar que o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar

> o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como fator determinante, dentro do pensamento individual. (Moscovici, 2003, p. 40).

Ainda conforme Moscovici (2003, p. 72), há palavras circulando na sociedade denominando os objetos que nós provemos com sentido concreto, ou seja, as palavras só têm sentido quando relacionadas a algo equivalente não verbal. Dessa forma, o homem como ser social que tem na comunicação a base para suas relações sociais utiliza-se delas em todas as situações da sua vida, constituindo sua identidade e partilhando suas experiências. Nessas interações com a sociedade e seus semelhantes, o homem constrói representações em cada uma das situações de vida fundamentadas em suas experiências, conhecimentos constituídos a partir das interações sociais, dos interesses e da posição social que ele desempenha.

Semelhantemente, Jodelet (2001, p. 22) caracteriza representação social como: "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Portanto, as representações são criadas para permitir a atuação em todos os momentos da vida e adequadas às diversas situações vivenciadas, marcadas pelo momento, pela cultura, pelos papéis desempenhados em cada situação de comunicação social.

Complementando essa ideia, Moscovici (2003, p. 41) explica que as representações sociais, depois de criadas, adquirem vida própria. Elas circulam, encontram-se, atraem-se e repelem-se, além de permitir o nascimento de novas representações enquanto outras morrem.

De acordo com Jodelet (2001, p. 21), as representações sociais são "fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social". Conforme a autora, em sua riqueza como fenômeno, as representações sociais permitem o descobrimento de elementos "informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc." (Jodelet, 2001, p. 21), que se organizam em torno de um saber correspondente a um estado da realidade.

A definição proposta por Celani e Magalhães (2002, p. 321), de certa forma, alinha-se às definições propostas por Moscovici (2003) e Jodelet (2001). As autoras também entendem representações sociais como significações advindas das negociações entre os participantes nas suas interações sociais constantes – representações essas que envolvem intenções, valores, crenças, normas e expectativas do indivíduo em seu contexto particular. No entanto, Celani e Magalhães (2002) complementam Moscovici (2003) e Jodelet (2001) acrescentando que as representações são construídas de acordo com os contextos sócio-históricos e culturais em que os participantes estão inseridos, considerando ainda questões políticas, ideológicas e teóricas. Assim, para as autoras, representações são uma

> cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo enquanto ator em um contexto particular. (Celani; Magalhães, 2002, p. 321).

Neste artigo, as representações dos formandos foram analisadas considerando os autores citados de acordo com o contexto em que os participantes estão inseridos e as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas e à formação de professores, comparando as narrativas desenvolvidas pelos participantes.

Outro aspecto fundamental na formação inicial de professores de línguas na UFPI foi a reformulação curricular desenvolvida nos anos de 2009 e 2010. Procuramos inserir mais disciplinas voltadas à aquisição de habilidades linguísticas e competências profissionais. Também incluímos a obrigação de que todos os alunos realizassem pesquisas e redigissem o trabalho de conclusão de curso em inglês, o qual também deveria ser apresentado e defendido nesse idioma.

Na próxima seção, apresento alguns construtos sobre currículo, considerando sua relevância para a formação de professores de línguas.

2. Currículo

Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras propostas pelo MEC em 2001 (Brasil, 2001), podemos encontrar uma definição de currículo que não se restringe a questões etimológicas e que considera a abrangência e a complexidade que envolvem essa questão:

> Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de *atividade acadêmica curricular* – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias à sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais. (Brasil, 2001, p. 3, grifos no original).

O conceito de currículo encontrado no texto legal não considera somente os conteúdos a serem ensinados, mas também busca caminhos que ajudem os estudantes a se desenvolverem, observando que a aquisição do saber é feita de forma articulada. Outro aspecto interessante no trecho das Diretrizes é a definição de currículo como "todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso". Com o cumprimento das Diretrizes, o curso de Letras passaria então a ser um local em que os alunos pudessem ter acesso a diferentes atividades, por exemplo, apresentações teatrais e musicais, exposições, saraus e outras, não se restringindo às aulas ministradas pelos professores.

Mello (2005), alicerçada nos conceitos de Freire (1970), Silva (2001), Jackson (1968), Apple (1990) e Wenger (1998), faz algumas considerações sobre currículo que considero extremamente importantes para refletirmos sobre as implicações da reformulação curricular do curso de Letras. Também considerando o currículo do curso, Mello (2005) analisa conceitos de currículo oficial ou explícito, currículo oculto,

currículo pragmático, currículo seleção, currículo integrado, currículo programático, e currículo como espaço e local de conhecimento.

Segundo a resenha de Mello (2005, p. 21), currículo oficial é aquele cujo conteúdo fica expresso na instituição escolar e envolve normas, valores, além das disciplinas que compõem o conhecimento técnico. Nos cursos de Letras, esse currículo está normalmente exposto na matriz curricular ou no Projeto Político Pedagógico. Juntamente com o oficial, haveria um outro tipo de currículo denominado oculto, que, segundo Jackson (1968 apud Mello, 2005, p. 21) é constituído pela utilização do elogio e do poder, das relações que se estabelecem no ambiente escolar entre professores e alunos e que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formando um currículo oculto que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola.

Em minha visão de currículo, a reforma e o planejamento curriculares são ações a serem tomadas em conjunto por professores, alunos, coordenadores, pais e outras pessoas que estejam envolvidas no processo educacional. Acredito que poderíamos tentar executar uma reformulação curricular dos cursos de Letras desenvolvida pelos que participam do processo de formação de professores de línguas: pesquisadores (desde que suas pesquisas estejam realmente relacionadas à prática de ensinar e aprender línguas), professores universitários, alunos (futuros professores) e representantes da sociedade que serão diretamente afetados por essa formação: membros da comunidade escolar e da comunidade em geral que necessitarão dos serviços prestados pelos profissionais do ensino de línguas formados pelas instituições de ensino superior. Sei que essa missão não é fácil, pois, para ser efetuada, é necessário o engajamento e o comprometimento de todos, mas penso que poderíamos tentar, ainda que com a participação de somente alguns dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, acredito que, ao perceberem que há espaço para sua participação na reformulação curricular, os alunos dos cursos de Letras que se envolverem nesse processo poderão aprender muito e se tornar cidadãos críticos e reflexivos, buscando participar mais ativamente da sociedade como um todo.

Telles (1996) defende a tese de que o currículo de um curso de licenciatura deveria tratar dos conteúdos formativos e culturais inseridos nos contextos da política, da cultura, da história e dos demais campos nos quais o ser humano está inserido e onde vai atuar como cidadão crítico e inovador. Desta forma, teríamos uma educação problematizadora (cf. Freire, 1970, p. 40) em nossos cursos de formação de professores, enfatizando a reflexão crítica sobre situações concretas. Como Freire (1970, p. 41) afirma ao contrastar esse método com o método bancário, poderíamos utilizar um método que analisasse problemas aos quais os professores de línguas estão expostos diariamente, o qual exigiria diálogo constante entre professores e alunos, sendo que estes se tornariam coinvestigadores críticos. Acredito que, dessa maneira, poderia ser mais profícua nossa tentativa de aperfeiçoar a formação de profissionais do ensino-aprendizagem de línguas, tornando-os mais conscientes e críticos, capazes de buscar condições cada vez melhores para exercerem a sua profissão.

3. Contexto da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de uma narrativa elaborada pelos formandos no penúltimo semestre do curso de Letras/Inglês. Os participantes da pesquisa eram 20 alunos matriculados na disciplina de Habilidades Integradas VII do curso de licenciatura em Letras/Inglês da UFPI. As narrativas foram redigidas em inglês. Selecionei alguns trechos que considerei mais relevantes para refletir sobre quais representações de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores estavam presentes nos textos redigidos pelos alunos ao final do curso.

O curso de Letras/Inglês desta instituição é oferecido em período integral (diurno) em oito semestres. O perfil socioeconômico do alunado é pouco diversificado. Em geral, são alunos jovens, que ingressaram na universidade logo após terminarem o Ensino Médio. Não trabalham em tempo integral, mas precisam e procuram formas de conseguir se manter durante os quatro anos do curso diurno, candidatando-se a monitorias e bolsas oferecidas pela universidade e por outras instituições que buscam estagiários e monitores estudantes da UFPI. Em relação à proficiência em

Língua Inglesa, todos os participantes ao iniciarem o curso afirmaram ter dificuldades com a produção oral e revelaram suas expectativas de desenvolver suas habilidades linguísticas durante o curso. Esses dados foram levantados em uma pesquisa anterior realizada com os mesmos participantes em 2011, quando ingressaram no curso de Letras/Inglês (Rodrigues, 2014).

Como havia realizado uma pesquisa no início do curso, foi muito interessante coletar as narrativas no penúltimo semestre e observar o desenvolvimento não somente das habilidades linguísticas, mas também de competências necessárias para professores de línguas.

4. Representações dos participantes sobre seu desenvolvimento linguístico

Todos os participantes associaram seu desenvolvimento linguístico ao fato de terem oportunidade de conviver com falantes nativos durante todo o curso de Letras/Inglês. O que facilitou esse convívio foi o fato de a nossa instituição receber professores assistentes de Língua Inglesa (English Teaching Assistants – ETAs), bolsistas do Programa CAPES-Fulbright desde 2011. Esses bolsistas participam de várias aulas do curso de Letras/Inglês, além de promover outras atividades culturais com alunos de outros cursos e membros da comunidade local, tais como debates políticos e culturais, teatro em Língua Inglesa, cinema, música, danças e outras.

Menciono abaixo alguns extratos que demonstram essa representação sobre seu desenvolvimento linguístico ter sido influenciada pela presença dos ETAs na universidade:

> *"During the first semester we were very excited to welcome the first ETAs at UFPI. They helped everybody to engage in discussions. Since we got excited about having native speakers of English, we had the opportunity to get to know more about their culture and also talk about our own, which was great because culture exchanging seemed a great way of working in our communicative skills".*

"The university made it possible to have direct contact with foreigners through the Fulbright program. This was extremely helpful not only to practice my speaking but also I learned a lot about their culture and they also learned about our culture, breaking any stereotypes they could have toward us and we had toward them."

"I started to dedicate more time in the ETAs activities again encouraged by my friends. At first with Robert and Donald and then effectively involved in Ilana and Micah's works that in my opinion made me act better because of their involvement with our class and so on."

"During this long journey, I also have been received the help of the ETAs since the course's first period. These contacts have been provided a real interaction with English native speakers and for sure it is contributing positively to my development as an English learner."

"Another reason why everything worked out is the fact that we have English native speakers helping us improve our English since the first semester. They have given us the opportunity to have a real contact with the language through cultural activities both inside and outside class. They are all very important to me."

Observo que esses relatos revelam que a presença dos ETAs foi importante para o desenvolvimento linguístico dos participantes não apensas por serem falantes nativos da língua, mas porque houve realmente um envolvimento entre os bolsistas estadunidenses e os alunos do curso de Letras/Inglês. O fato de os ETAs ficarem por nove meses com os estudantes em vários momentos reforça o que Celani e Magalhães (2002) afirmam sobre as representações sociais serem construídas de acordo com os contextos sócio-históricos e culturais em que os participantes estão inseridos.

Além da interação com os bolsistas estadunidenses, os participantes observaram que seu desenvolvimento linguístico foi muito influenciado pelo convívio com seus colegas de sala e professores. O envolvimento emocional e social entre eles fica evidente nas narrativas abaixo:

"During this course, I could realize the affection of some professors about my performance; it was one of the things that helped me a lot in the academic life,

not just mine, but also my classmates. I have been learning a lot with each one. All my professors and my classmates always encouraged me to study a lot, and some of them were available to respond to my questions and doubts about activities from the university."

"When the day of my presentation arrived I was a little bit nervous, but with the support of my friends, my professor, and my partner I could relax. Then we started, it was one amazing experience, and now I understand that we can do everything when we have the courage to face our challenges."

"During the presentations, my classmates and I were helping each other, everybody was cooperating, and those who often did not speak during our lessons they felt confident and comfortable to do so. Another positive result was the good rapport among all of us, the respect and understanding. This kind of interaction created in me and each one a more "humanized" learning because we interacted more and exchanged our ideas".

Alguns participantes também mencionaram a relevância de terem participado de atividades voltadas à formação de professores durante o curso como fatores que propiciaram seu desenvolvimento linguístico. Os trechos a seguir ilustram isso:

"The last year was the most crucial to my English learning process because I got involved with teaching activities. I had to start going to schools due to a subject called "Estágio Obrigatório", and watch the dynamics of the teaching process for kids and teenagers."

"Another important aspect has been my participation in PIBID. The PIBID is a program that helps in initiation teaching, where the academic students assists a teacher in a public school with dynamics, seminars, and monitoring activities of students, and because of this my performance at the University has improved as well as my notes."

"I also had a great moment when I was approved to be part of a program called PIBID which was focused on teaching English at public schools. That was my first experience with that context. I had never been in a public school before. It helped me opening my mind because new experiences bring new ways of thinking."

"From January 2014 up to the present moment I have been teaching in this program (Inglês sem Fronteiras – IsF) and I have earned a great deal of experience in classroom. IsF gave me the warning that I needed to take the English language not only as a means of communication, but mainly as a professional path. I think that now, as a consequence of the teaching process in the program, I am much more mature. Taking the classes seriously makes me strive for improving my own abilities so that I can be able to share these abilities with my students."

5. Representações dos participantes sobre seu desenvolvimento como (futuros) professores de Língua Inglesa

Durante o semestre em que ministrei a disciplina Habilidades de Língua Inglesa VII, solicitei aos alunos que se organizassem em duplas e apresentassem uma atividade que envolvesse as quatro habilidades linguísticas para seus colegas de classe. Eles poderiam escolher qualquer tópico que considerassem interessante e deveriam utilizar materiais autênticos durante a atividade. Nas narrativas, vários participantes mencionaram essa atividade como representativa em sua formação como professores de línguas. Os seguintes trechos exemplificam essa representação:

"The subject Habilidades Integradas da Língua Inglesa has been giving me a great opportunity to practice my performance in the classroom as a teacher and I learned more about English as well. During the presentation of my classmates I learned diversified ways to have a good class always with the intention to provide quality of student learning."

"The objective of that (the activity) it was to improvise English and also to have fun through it. This proposal of to bring to the students present a seminary with free theme it was an excellent idea because I could practice the teaching in English and in the same time I learnt new words and expressions in each presentation."

"My peers and I had to present a two hour class combining the four skills (Listening, Speaking, Reading, and Writing). It was not easy to plan the classes since we all know how hard it is to be evaluated and judged by others. However everyone tried their best, and did a great job, and after 3 years

studying together, some of my fellows' students surprised me, because they were too shy in class but when it came to teach they were incredible. They were amazing as teachers, and they seemed as if they were born to teach, and I only notice that because of their presentations, and to see that, only increased my desire to be just like them, to teach as natural as they did."

"Each student had a chance to present something interesting to share with the classmates, which was nice. I really liked the methodology of this discipline because it was a kind of training to help students improve their security during a presentation."

Considero que os excertos acima revelam que os participantes perceberam que o fato de terem uma oportunidade de preparar e apresentar atividades em Língua Inglesa para seus colegas com total liberdade para escolher o tema e os materiais autênticos a serem utilizados lhes proporcionou a possibilidade de vislumbrar suas atividades futuras como professores de línguas. Acredito que o mais interessante foi perceber que as narrativas revelam que os participantes consideravam que tanto eles quanto seus colegas estavam preparados para atuar como professores de Língua Inglesa.

Ao final da narrativa, vários participantes expuseram seus anseios e expectativas ao final do curso de Letras/Inglês. Os trechos abaixo foram considerados extremamente reveladores das suas representações de professores e dos objetivos futuros como profissionais e aprendentes da língua:

"During the entire course I think I improved a lot not much as I wanted, but I can say that I understand English better now. I know I still have a lot to improve, and this is just the beginning and I will have to keep studying even after the end of the course I still have time to do my best in the last months of the course and I will definitely work hard to get better in order to be a good professional."

"I am now at the end of the seventh semester and I already miss everybody I met at UFPI. It is going to be hard to leave this university, ironically it is going to be a lot harder than it was when I came here for the first time because I am going to stop being a university student to become a professional and for me it is really huge, but after all of these experiences I've been through I can say

that I am prepared to be a teacher, of course I still have to improve many things to be a good teacher but if I compare who I was at the beginning of the course to whom I am now at the end of the course I can easily say that I have changed a lot, and I have learned a lot too, I am more confident and I believe I can make the difference out there because I am going to try hard to be the best teacher I can and endure whatever is necessary to defend what I believe."

"After three years studying English at UFPI, I have finally come to realize that it was the best three years of my life. I learned so much with everyone. Everyone even without even realizing, impacted me with their love for teaching. They made a difference in my personal and professional life. Now three years later, the girl who did not know if she wanted to be a teacher, says with pride that she already considers herself a teacher."

"There are many professors who inspired me at UFPI, and even changed my mind related to my professional trajectory, I learned a little bit with each one. I learned what I need to be and what I need not to be. I learned that good professionals, must have knowledge but humility above all. Teachers need to recognize we learn something new every day. I am not feeling ready yet but I am struggling to do my best each single day. Because of that, I don't intent to stop here, even after I get out from university, I am going to continue my studies and I will try to make the difference as a professional that I wish to be."

"So, I am in the seventh period and what I have to say is that everything that I learned was so important to me, because I am from a small city where people don't know many things that involves education theme. To study and to have good professors in my life is so amazing, because they helped me a lot. When I started to study at UFPI I did not know almost nothing about English, I did not know how to speak in English, I did understand only some phrases and words and now I can say that I can understand English, a native American, people speaking in English, I know how to communicate and how to do many thing in English and my goal is to improve myself as a student, as a professional and as a person."

É muito gratificante como formadora de professores de línguas ler essas narrativas e perceber que os participantes se sentem, em geral, satisfeitos com sua formação no curso de Letras/Inglês, mas, principalmente, que compreendem que essa formação precisa continuar, que precisam prosseguir estudando e se preparando para serem cada vez

professores mais eficientes, capazes de facilitar a aprendizagem dos seus alunos.

6. Considerações finais

Considerando as narrativas desenvolvidas pelos participantes, foi possível observar que os estudantes, ao final do curso de Letras/Inglês, revelaram que conseguiram desenvolver tanto suas habilidades linguísticas quanto as competências profissionais necessárias para professores de Língua Inglesa. Além disso, também demonstraram um grande interesse em se desenvolver ao máximo como aprendentes e professores de línguas. Acredito que as representações reveladas permitem vislumbrar grandes expectativas e a possibilidade de aprimorar não só a formação de professores e acadêmicos oferecida pela instituição, mas também o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas nas quais esses (futuros) profissionais estão ou estarão trabalhando.

Tenho realizado algumas pesquisas com os estudantes do curso de Letras/Inglês da UFPI. Considero extremamente relevante ter essa oportunidade de observar como nossos estudantes estão desenvolvendo as habilidades necessárias para exercerem suas atividades profissionais como professores de línguas. Espero que cada vez mais outros professores da instituição (e de outras instituições de ensino superior) se envolvam em pesquisas sobre o processo de formação inicial de professores de línguas e que, juntos, professores e alunos, consigamos aperfeiçoar a formação de professores e pesquisadores de línguas em nossos cursos de Letras.

Em relação a esses participantes, tenho orgulho e alegria de saber que entre os 20 formandos há algumas histórias de sucesso profissional e acadêmico. Dois dos participantes foram selecionados como professores assistentes de Língua Portuguesa nos Estados Unidos ao final de 2015 (como participantes do Programa *Foreign Language Teaching Assistants* da *Fulbright*); outras duas foram aprovadas para atuarem como *au pairs* também nos Estados Unidos; um foi aprovado e está cursando o mestrado em Letras da UFPI; três são professores de escolas de línguas renomadas de Teresina; e quatro foram aprovados em concurso público e estão

trabalhando como professores de Língua Inglesa em Teresina e em outras cidades piauienses.

Acredito que a principal contribuição desta pesquisa é o fato de desvelar um pouco do perfil dos alunos ao final do curso, apresentando pessoas interessadas não só em aprender a Língua Inglesa, mas também em se desenvolver como profissionais e pesquisadores. Essa pode ser a expectativa dos formandos, em geral, ao final de um curso superior, mas isso não reduz a necessidade de ajudarmos a desenvolver um perfil de pesquisador que está intrinsecamente relacionado a professores crítico-reflexivos, que precisam desenvolver pesquisas, ainda que informalmente, sobre suas práticas didáticas.

Espero, finalmente, continuar a desenvolver esforços para auxiliar futuros profissionais do ensino-aprendizagem de línguas a atingir suas metas e expectativas, buscando a realização de novas pesquisas que me permitam não somente conhecer melhor meus alunos, mas também seus anseios, dificuldades e metas. Como professora de Língua Inglesa e Linguística Aplicada na graduação e na pós-graduação, além de coordenadora de cursos de extensão, tenho oportunidade de auxiliar meus alunos a atingir seus objetivos, mas, para isso, preciso sempre dar voz a eles para que possam manifestar seus anseios e expectativas. Esse trabalho cooperativo entre formadores de professores e professores em formação pode ser profícuo para atingirmos o objetivo de aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem de línguas. Creio que, desta forma, estaremos trilhando um bom caminho, o qual, apesar de ser longo e difícil, poderá nos levar não ao final do arco-íris, mas à constatação de que estamos no rumo certo.

7. Referências

APPLE, M.W. *Ideology and Curriculum*. 2. ed. New York and London: Routledge, 1990.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 20 mar. 2016.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de

reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). *Identidades*: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, Paris, tome VI, 1898. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.html. Acesso em: 15 jan. 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

JACKSON, P. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. *As representações sociais.* Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-44.

MELLO, D. M. *Histórias de Subversão do Currículo*. Conflitos e Resistências: Buscando Espaço para a Formação do Professor na Aula de Língua Inglesa do Curso de Letras. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In JODELET, D. (org.). *As representações sociais.* Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais*: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RODRIGUES, B.G. O Perfil dos Alunos Ingressantes em um Curso de Letras Inglês: Expectativas e Metas para a Formação de Professores. *Revista L@el em Discurso*, v. 6, n. 2, 2014. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/6418. Acesso em: 20 mar. 2016.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Segunda edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TELLES, J. A. *Being a language teacher*. 1996. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo) – University of Toronto, Toronto, 1996.

WENGER, E. *Communities of Practice*: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambriedge University Press, 1998.

Anexo I – Matriz Curricular do curso de Letras Inglês

Blocos	Núcleo	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	Pré-requisitos
I 1° Semestre Introdução aos conceitos linguísticos e de formação de professor de línguas		Seminário de Introdução ao Curso	15h	1.0.0	
	NE	Linguística	60h	4.0.0	
	NE	Habilidades Integradas em Língua Inglesa I	60h	3.1.0	
	NE	Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa	60h	3.1.0	
	NC	Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas	60h	3.1.0	
	NE	Língua Latina	60h	4.0.0	
	NC	Teoria da Literatura	60h	4.0.0	
		Total do Bloco	375h	22.3.0	
II 2° Semestre Continuidade dos conceitos linguísticos e de formação de professor de línguas; início dos estudos literários gerais	NC	Filosofia da Educação	60h	4.0.0	Bloco Anterior
	NC	Sociologia da Educação	60h	3.1.0	
	NC	História da Educação	60h	4.0.0	
	NE	Habilidades Integradas em Língua Inglesa II	60h	3.1.0	
	NE	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	60h	3.1.0	
	NC	Ética e Educação	45h	3.0.0	
		Total do Bloco	345	20.3.0	
III 3º. Semestre Continuidade dos estudos de conceitos linguísticos e de formação do professor; início dos estudos culturais	NC	Psicologia da Educação	60h	3.1.0	Bloco Anterior
	NC	Legislação e Organização da Educação Básica	60h	4.0.0	
	NE	Cultura dos Povos de Língua Inglesa	60h	4.0.0	
	NE	Habilidades Integradas em Língua Inglesa III	60h	3.1.0	
	NE	Morfologia da Língua Inglesa	60h	3.1.0	
	NE	Sintaxe da Língua Inglesa	60h	3.1.0	
		Total do Bloco	360	20.4.0	

Continua na p. 209

Continuação da p. 208

Blocos	Núcleo	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	Pré-requisitos
IV 4º Semestre Continuidade dos estudos de conceitos linguísticos, de formação de professores e dos estudos culturais	NE	Linguística Aplicada I	60h	2.2.0	Bloco Anterior
	NC	Didática Geral	60h	2.2.0	
	NE	Habilidades Integradas em Língua Inglesa IV	60h	3.1.0	
	NE	Leitura Extensiva	60h	2.2.0	
	NE	Expressão Escrita I	60h	4.0.0	
	NE	Metodologia de Ensino de Língua Inglesa	60h	2.2.0	
		Total do Bloco	360	15.9.0	
V 5º Semestre Continuidade dos estudos de conceitos linguísticos, de formação de professor, dos estudos literários e início do estágio obrigatório	NE	Literatura Inglesa I	60h	4.0.0	Bloco Anterior
	NE	Habilidades Integradas em Língua Inglesa V	60h	2.2.0	
	ES	Estágio Obrigatório I	60h	0.0.4	
	NE	Linguística Aplicada II	60h	2.2.0	
	NE	Expressão Escrita II	60h	4.0.0	
	NC	Avaliação da Aprendizagem	60h	3.1.0	
		Total do Bloco	360h	15.5.4	
VI 6º Semestre Continuidade dos estudos de conceitos linguísticos, de formação de professor, literários, do estágio obrigatório e início do trabalho de conclusão de curso	NE	Literatura Inglesa II	60h	4.0.0	Bloco Anterior
	NE	Habilidades Integradas em Língua Inglesa VI	60h	3.1.0	
	NC	Língua Brasileira de Sinais	60h	2.2.0	
	NE	Trabalho de Conclusão de Curso I	30h	1.1.0	
	NC	Gestão e Organização do Trabalho Educativo	45h	2.1.0	
	NE	Disciplina Optativa	60h	2.2.0	
	ES	Estágio Obrigatório II	60h	0.0.4	
		Total do Bloco	375h	13.8.4	

Continua na p. 210

Continuação da p. 209

Blocos	Núcleo	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	Pré-requisitos
VII 7º Semestre Continuidade dos estudos de conceitos lingüísticos, de formação de professor, dos estudos literários, do estágio obrigatório e do trabalho de conclusão de curso.	NE	Literatura Norte-Americana	60h	4.0.0	Bloco Anterior
	NE	Disciplina Optativa	60h	2.2.0	
	NE	Habilidades Integradas em Língua Inglesa VII	60h	3.1.0	
	TCC	Trabalho de Conclusão de Curso II	30h	1.1.0	
	ES	Estágio Obrigatório III	135h	0.0.9	
		Total do Bloco	345h	9.5.9	
VIII 8º Semestre Continuidade dos estudos de conceitos lingüísticos, de formação de professor, dos estudos literários, do estágio obrigatório e do trabalho de conclusão de curso.	NE	Habilidades Integradas em Língua Inglesa VIII	60h	3.1.0	Bloco Anterior
	NE	Disciplina Optativa	60h	2.2.0	
	NE	Literatura Anglófona no Mundo	60h	4.0.0	
	ES	Estágio Obrigatório IV	150	0.0.10	
	TCC	Trabalho de Conclusão de Curso III	60h	2.2.0	
		Total do Bloco	390h	11.5.10	
Total			2910h		
Atividades Complementares			210h	14.0.0	
Total Geral			3120h		

Carga Horária Total do Curso

Modalidades	Nº de horas/aula
Disciplinas	1.980
Estágio Obrigatório	405
Prática como componente curricular	405
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	210
TCC	120
TOTAL	3.120

Sobre os autores

ANA CÉLIA CLEMENTINO MOURA é professora titular do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua como coordenadora do Grupo Grão – Gramática, Aquisição e Cognição da Universidade Federal do Ceará. Graduada em Letras; mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará e pós-doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Uberlândia-MG. Publica artigos em periódicos nacionais e internacionais e tem capítulos de livros publicados em coletâneas nas áreas de aquisição, avaliação e formação de professores.

BEATRIZ GAMA RODRIGUES possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul (1989), mestrado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Desde maio de 2008 é professora (adjunto IV) do curso de Letras/Inglês do CCHL e do mestrado em Letras da UFPI. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de Língua Inglesa; concepções e ensino de leitura; produção de textos eletrônicos; ética na formação de professores; currículo; legislação e histórico dos cursos de letras no Brasil. Tem experiência em leitura, produção e avaliação de textos nas Línguas Portuguesa e Inglesa.

CLAUDIA ALMEIDA RODRIGUES MURTA é graduada em Letras pelas Faculdades Integradas de Patrocínio (1999), possui especialização em Língua e Literatura Brasileiras (2001), especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador pela UFMG (2011) e mestrado em

Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (2004). É doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (2017), foi professora substituta do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2013 e professora formadora do curso Letras/Inglês e Letras/Espanhol – Parfor/UAB. É professora efetiva com dedicação exclusiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro de Educação Profissional (Cefores) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira com ênfase em Leitura e Produção de Texto; Linguagem e Tecnologia; Ensino de Línguas Mediado por Tecnologias; Português como língua não materna e língua estrangeira para fins específicos.

DANIE MARCELO DE JESUS possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2000) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Realizou estágio de doutoramento na Universidade de Liverpool, na Inglaterra, é professor adjunto IV da UFMT e professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Cultura na mesma universidade. Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas; discurso em contexto digital; formação de professores; ensino e aprendizagem de línguas para alunos com necessidades especiais; gênero e diversidades; e letramento crítico. Foi vice-coordenador do GT "Linguagem e Tecnologia", da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – Anpoll no biênio 2014/2016; secretário da Alab (Associação Brasileira de Linguística Aplicada) no biênio 2013/2015; e atualmente é segundo secretário da Anpoll para o biênio 2017/2018 e líder do GELLTED (Grupo de Estudos em Linguagem, Letramentos, Tecnologia e diferenças) da UFMT. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFMT entre 2015/2016. Em 2013, fez estágio de pós-doutorado na USP e em 2014 também participou de um estágio de pós-doutorado na University of Illinois, EUA. É autor, em conjunto com Divanize Carbonieri, do livro *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos*

para a sala de aula de línguas; e também de *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*, em conjunto com Ruberval Franco Maciel, ambos pela Pontes Editora.

DANIELLE OLIVEIRA LELIS GONRING, licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), especialista em Educação mediada por computadores e Mestre em Educação com área de pesquisa em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atua como Professora-Tutora e Professora-Pesquisadora no curso de Letras EaD da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e, ainda, em escolas de Ensino Básico. Possui bacharelado e licenciatura em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: danielleoliveiralelis@yahoo.com.br

DANNYTZA SERRA GOMES é professora adjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem pós-doutorado em Pragmática da Língua Gestual Portuguesa (Universidade do Porto-2019), doutorado em Linguística (UFC-2014), mestrado em Linguística (UFC-2009), especialização em Linguística e Ensino do Português (UFC-2007) e graduação em Letras (UFC-2005). Atua como pesquisadora principalmente nos seguintes temas: Linguística, Aquisição da Linguagem, Língua Portuguesa, Língua Brasileira de Sinais (Libras).

FERNANDO ZOLIN-VESZ é professor da área de Linguística do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2003), mestrado em Estudos de Linguagem pela UFMT (2012) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2015). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente com a interface entre produção de conhecimento na área de estudos da linguagem e (des)colonialidade.

FRANCINI PERCINOTO POLISELI CORRÊA possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Arapongas – PR (1991), especialização em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa pela

Universidade Estadual de Londrina – PR (1997), mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP (2001) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – PR (2015). Em 2012 e 2013 atuou como copesquisadora no projeto internacional "Iniciativas de Ensino de Leitura e Escrita no Ensino Superior na América Latina", coordenado pelo Dr. Charles Bazerman, EUA, da Universidade de Califórnia, Santa Bárbara. É membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação da Universidade Estadual de Londrina desde 2013. Atua como professora assistente na Universidade Estadual do Paraná – Unespar, campus de Apucarana. Foi coordenadora do curso de Licenciatura em Letras Inglês na gestão de 2016 a 2017 assim como coordenadora da área de Língua Inglesa de Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no período de 2016 a 2018; atualmente exerce a coordenação de área de Língua Inglesa no Subprojeto do Programa Residência Pedagógica (RP). Além da experiência na docência em Instituição de Ensino Superior Público como membro e docente do Colegiado de Letras, tem experiência profissional no ensino de Língua Inglesa na rede pública estadual no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e, no Ensino Superior, em cursos de Bacharelado nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e de Licenciatura na área de Ciências Humanas. Seus interesses de pesquisa incluem formação de professores de Língua Inglesa, ensino e aprendizagem de língua estrangeira; ensino de Língua Inglesa por meio de gêneros textuais/discursivos; avaliação e/ou elaboração de materiais didáticos no contexto de inglês como língua estrangeira; ensino de leitura e escrita em Língua Inglesa no Ensino Superior.

José Mauro Souza Uchôa possui graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre – Ufac, especialização em Língua Inglesa pela PUC-Minas, mestrado em Letras (Linguagem e Identidade) pela Universidade Federal do Acre e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Atualmente é professor adjunto da Ufac, *Campus* Floresta, em Cruzeiro do Sul. Atua na área de Linguística Aplicada. Está envolvido principalmente com as seguintes temáticas: ensino de Língua

Inglesa como língua estrangeira, gêneros do discurso, letramento digital, pesquisa narrativa e a prática de *podcasting* no ensino de Língua Inglesa.

Junia de Carvalho Fidelis Braga é mestre e doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e desenvolveu estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da mesma universidade em 2008 e na University of Central Florida (UCF) em 2015. Atua como professora na graduação e na pós-graduação da UFMG e como pesquisadora na linha de Linguagem e Tecnologia. Seus interesses de pesquisa incluem aprendizagem móvel, uso de jogos digitais na aprendizagem de línguas e formação de professores com enfoque na integração de tecnologias digitais. É organizadora do livro *Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do ensino fundamental*. São Paulo. Editora SM, 2012 (aprovado pelo Programa PNBE 2013). É ainda coautora de duas obras aprovadas no Programa PNLD, *Alive* (PNLD 2014, 2017) e *Alive High* (2015).

Sueli Salles Fidalgo é professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, possui licenciatura em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal Fluminense – UFF (1990), e especialização em Tradução pela Universidade de São Paulo – USP (1997). Antes de decidir seguir a carreira acadêmica, atuou por vários anos como professora da educação básica e de instituto de idiomas. Por isso, além do curso pedagógico, que fez no ensino médio, tem o CPE e o CEELT – exames de língua da Universidade de Cambridge –, assim como o *Certificate for Overseas Teachers of English* (COTE) e o Diploma *English Teaching to Adults* (DELTA). Depois disso, concluiu o mestrado e o doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002 e 2006). Fez um período de pós-doutorado pela PUC-SP e um no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp com foco na formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). No último, trabalhou com professores para a elaboração de material didático para alunos com NEE. Sua experiência de trabalho concentra-se nas áreas de Letras e Linguística Aplicada e Educação, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas

(Inglês) e Formação de Professores. Suas pesquisas têm como foco mais amplo a linguagem da inclusão/exclusão social-escolar e sua relação com a formação do professor; e a linguagem da avaliação de aprendizagem para formação de agentes críticos – temas, respectivamente, de suas pesquisas de doutorado e de mestrado. Nos últimos tempos, vem juntando avaliação e inclusão em seus trabalhos de pesquisa buscando também encontrar instrumentos de avaliação de ensino-aprendizagem que possam ser usados com alunos com NEE. Suas bases teórico-metodológicas são a teoria sócio-histórico-cultural de desenvolvimento e a pesquisa crítica de colaboração, áreas nas quais tem publicado sobre os temas acima citados, tanto em periódicos quanto em livros nacionais (ex: RBLA, Anpoll, Pontes Editora; Mercado de Letras, Editora da Unifesp) e internacionais (ex: IATELFL, Cambridge Scholars Publishing). Em 2011 e 2014, foi professora visitante da Moscow ISCAR University, e em 2015 professora convidada para representar o país na conferência sobre educação inclusiva na mesma universidade. Foi representante do Brasil no comitê executivo do ISCAR (*International Society for Cultural Activity Research*), assim como embaixadora do Brasil para a realização de evento do ISCAR na Austrália. É ainda tradutora pública e intérprete comercial (tradutora juramentada).

TÂNIA REGINA DE SOUZA ROMERO é graduada em Letras – Tradutores e Intérpretes pelo Centro Universitário Ibero Americano (Português, Inglês e Alemão, 1978). Tem mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (1989 e 1998) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (2007). Atualmente é membro do Conselho Editorial de nove revistas científicas da área, incluindo *Intercâmbio* (PUC-SP, 1413-4055), *Revista D.E.L.T.A.* (PUC-SP, 0102-445) e *Revista The ESPecialist* (PUC-SP, 0102-7077). É professora adjunta IV do Departamento de Ciências Humanas e professora permanente e coordenadora adjunta do mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras – Ufla. Foi vice-coordenadora e coordenadora do Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada, vinculado à Anpoll. Pesquisa na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Desenvolvimento de Educadores, Educação,

Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais, Avaliação de Aprendizagem, Identidade Docente e Linguística Sistêmico-Funcional.

VALESKA SOARES SOUZA é professora do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Patrocínio. Atuou até abril de 2014 como professora adjunta II de Língua Inglesa do Instituto de Letras e Linguística (Ileel) da Universidade Federal de Uberlândia-MG e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos desse instituto. É graduada em Letras; especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa; mestre em Linguística, com foco em letramento digital, pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, e doutora em Linguística Aplicada na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Trabalha como professora de línguas desde 1989. Seu interesse de pesquisa está relacionado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação para a aprendizagem de línguas

VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO é professora associada da Universidade Estadual de Londrina – UEL, membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação desde 2002. Possui graduação em Serviço Social pela UEL (1988), e mestrado (1996) e doutorado (2002) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-SP. Recebeu bolsa-sanduíche Capes para a realização de parte de sua pesquisa de doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra em 1999/2000. Tem estágio de pós-doutorado (2007-2008) no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP e no PPG em Estudos Linguísticos da UFMG em 2012. Teve bolsa da Capes/Fulbright como professora pesquisadora na Universidade da Califórnia, campus de Santa Barbara, de outubro a dezembro de 2012. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, educação inicial e continuada de professores de línguas, ensino de língua estrangeira e estudos de produção textual. Foi bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária de 2008 a fevereiro de 2013. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde março de 2013.

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva é professora titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e pesquisadora do CNPq nível 1D. É mestre em Inglês pela Faculdade de Letras da mesma universidade e doutora em Letras, área de Linguística e Filologia, pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Atua na graduação e na pós-graduação em duas linhas de pesquisa da área de concentração em Linguística Aplicada: (1) Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e (2) Linguagem e Tecnologia. Foi presidente da Aplienge (1995-1997), da Alab (2001-2003) e da Comissão de Especialistas de Ensino de Letras da SESu-MEC (2000-2002). Coordena o Grupo de Pesquisa intitulado "Linguagem e Tecnologia" registrado no CNPq. Atualmente desenvolve o projeto de pesquisa "Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês". É organizadora de vários livros e autora de inúmeros artigos e capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior. Dentre suas últimas publicações, destacam-se os livros *Ensino de língua estrangeira no Ensino Médio: teoria e prática*. São Paulo: Editora SM, 2013 (aprovado pelo Programa PNBE 2012) e *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014. É também coautora de duas coleções aprovadas pelo Programa PNLD, *Alive* (PNLD 2014 e 2016) e *Alive High!* (PNLD 2015), ambos pela editora MS.

A organização deste volume da série Linguística In Focus teve como proposta reunir um conjunto de artigos que abordassem discussões sobre experiências curriculares no curso de Letras de forma abrangente. Nessa perspectiva, seria possível (re)pensar o currículo do curso com base em experiências voltadas para aspectos do processo de ensino e aprendizagem e das propostas político-pedagógicas vigentes nos cursos de Letras de diferentes regiões do país. Esta proposta inclui, também, propiciar debates sobre alguns temas que permeiam as experiências de ensino e aprendizagem de línguas, tais como o uso das tecnologias digitais e as perspectivas de letramento(s) no currículo do curso, além de questões políticas sobre o ensino de línguas e a formação docente.